

الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال

إعداد

د. مريج عبد الله أحمد مرشوان

د. جابر محمد عبد الله عيسى

مدرس علم النفس التربوي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية، بقنا - جامعة جنوب الوادي

الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال

د. جابر محمد عبدالله عيسى
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
د. ربيع عبده أحمد رشوان
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي

مقدمة :

الدور المحوري للقدرة العقلية وسمات الشخصية كمحددات للسلوك الإنساني كان وما زال مركز اهتمام الدراسات والبحوث النفسية، وحدثاً بدأ الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني كبنية نفسية يمكن من خلالها تفسير العديد من جوانب السلوك الإنساني، ويلقى هذا المفهوم اهتماماً متنامياً في الفترة الأخيرة والذي نتج عنه كم كبير من الدراسات والبحوث وبصفة خاصة تلك التي تحاول معرفة العلاقة بينه وبين العديد من المظاهر السلوكية التي يصعب التنبؤ بها من خلال مقاييس الذكاء التقليدية وسمات الشخصية.

فلقد كان من المعتقد في الفترات المبكرة لدى علماء النفس أن النشاط العقلي يتميز أو ينفصل عن الانفعالات الإنسانية، أما الآن فالعمليات الانفعالية يُرى أو يُعتقد أنها تلتقي أو تتقاطع مع أنشطة التفكير العقلية ولذا بات هناك اقتناع لدى علماء النفس بأن دراسة الانفعالات من الممكن أن تساعد في فهم السلوك التوافقي للإنسان بصفة عامة (Leible & Snell Jr., 2004).

وتمتد جذور مفهوم الذكاء الوجداني إلى مفهوم "ثورنديك" في ١٩٢٠ عن الذكاء الاجتماعي والذي يشير إلى " القدرة على فهم وإدارة الآخرين للتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية " أما الجذور الحديثة له فترجع إلى أعمال (gardner, 1983) عن الذكاءات المتعددة ورفضه لفكرة العامل العام وبصفة خاصة مفهومه عن الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي؛ وعلى الرغم من استخدام المصطلح في التراث النفسي منذ فترات طويلة فإن مفهوم الذكاء الوجداني كما هو عليه الآن لم يظهر صراحة أو بالصورة المنتظمة إلا من خلال دراسة "سالوفي وماير" في ١٩٩٠، وكذلك كان لكتاب "جولمان" في ١٩٩٥ عن الذكاء الوجداني تأثير كبير في انتشار هذا المصطلح مما أدى إلى زيادة ملحوظة في بحوث الذكاء الوجداني عبر مدى واسع من المجالات الأكاديمية (Wong & Petrides et al., 2004; Landy, 2005; Law, 2002).

ويذكر (Austin et al., 2005) أن زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني قد يرجع

إلى سببين:

■ الأول منهما: يكمن في فكرة اختلاف الأفراد في المهارات الانفعالية القابلة للقياس والتي تعد من الأفكار الهامة في حد ذاتها، فهي تُعد أذانا بفتح منطقة جديدة تماماً في مجال الفروق الفردية لم يتم تغطيتها بعد من خلال المقاييس المعهودة للذكاء والشخصية.

■ وثانيهما: أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن ارتباط الذكاء الوجداني بمدى كبير من المتغيرات ذات الأهمية، فالمهارات الاجتماعية لدى مرتفعي الذكاء الوجداني يتوقع أن ترتبط بالمواطنة الصالحة والعلاقات الشخصية، بينما مهارات داخل الشخص كجزء من الذكاء الوجداني مثل تنظيم المزاج يتوقع أن ترتبط بارتفاع مستوى الرضا وانخفاض مستوى الضغوط والقلق.

ونتيجة للاهتمام المتزايد بمفهوم الذكاء الوجداني ظهرت العديد من النماذج التي تتباين في تفسيرها ورؤيتها لهذا المفهوم وفي ضوء تلك النماذج ظهرت العديد من المقاييس التي تستخدم في قياس بنية الذكاء الوجداني؛ وأظهرت نتائج الدراسات والبحوث في هذا المجال أن ما يقاس بواسطة بعض هذه المقاييس يتداخل مع ما يقاس بمقاييس سمات الشخصية ويصعب تميزه عن ما يقاس بمقاييس الشخصية وأصبحت هذه المشكلة من القضايا المعقدة والهامة في دراسة الذكاء الوجداني (Conte, 2005; Freudenthaler & Neubauer, 2005; Zee et al., 2002; Landy, 2005; Caruso et al., 2002; Ciarrochi et al., 2000).

وحديثاً ولحل هذه المشكلة بدأت البحوث في هذا المجال تميز بين الذكاء الوجداني كسمة *Trait EI* والذكاء الوجداني كقدرة عقلية *Ability EI* كما يسميهما (Petrides & Furnham, 2000)؛ ويشار إلى الذكاء الوجداني كسمة بأنه ميول تفضيلية تشبه سمات الشخصية بينما الذكاء الوجداني كقدرة عقلية فيعرف بأنه القدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات ذات الطابع الانفعالي (Austin et al., 2005; Mayer et al., 2000, 401; Mayer et al., 2003; O'Connor & Little, 2003)؛ وكذلك يشار إلى الذكاء الوجداني كسمة بأنه "الفاعلية الذاتية الانفعالية" *Emotional Self-Efficacy* حيث يعبر عن المعتقدات الذاتية عن القدرات وال ميول المتعلقة بالانفعالات وقدرة الفرد على تنظيمها بهدف تحقيق قدر من التوافق،

بينما يشار إلى الذكاء الوجداني كقدرة بأنه القدرة المعرفية الانفعالية *Cognitive-Emotional Ability* (Petrides & Furnham, 2003)

وبالتالي يمكن تصنيف نماذج الذكاء الوجداني في اتجاهين مختلفين يتبنى كلا منهما منهجية بحث ووجهة نظر مختلفة للذكاء الوجداني ومفهومه؛ وهما: نماذج القدرات والتي تركز على التفاعل بين الانفعالات والذكاء بمفهومه التقليدي في وصفها للذكاء الوجداني (Mayer & Geher, 1996; Caruso et al., 2002; Mayer et al., 2001; Mayer et al., 2004; Warwick & Nettelbeck, 2004) ونماذج السمات أو كما تعرف بالنماذج المختلطة والتي تصف الذكاء الوجداني في ضوء الدمج بين القدرات العقلية والميول والنواح المزاجية والشخصية (Bar-On et al., 2000; Hemmati et al., 2004; Palmer et al., 2003; Moriarty et al., 2001; Saklofske et al., 2003) على تأثير الذكاء الوجداني في ضوء نماذج القدرات على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال في المدى العمرى من سن ١١ إلى سن ١٤ سنة.

مشكلة الدراسة:

لقد تأكد من بعض الدراسات الطولية أن السمات المميزة للشخصية في سن ١٠ سنوات تتبأ بسمات الشخصية لدى الفرد في سن الرشد وكذلك هناك بعض الأدلة التي تدعم أن مستوى التوافق في الطفولة يعد من المنبئات القوية لسمات الشخصية في المراهقة المتأخرة وخاصة الانفعالية السالبة وبصفة عامة يمكن الإقرار بأن المتغيرات الشخصية في الطفولة تعد من المنبئات القوية بشخصية الفرد بعد ذلك؛ وكذلك في بعض نتائج التقارير المنشورة عن معهد دراسات النمو الإنساني بجامعة كاليفورنيا والخاصة بالدراسة الطولية للنمو النفسي والشخصي وجد أن شخصية الطفل في عمر من ٨ إلى ١٠ سنوات تتبأ بخصائص الشخصية في بداية سن الرشد ومن المثير أن خصائص الشخصية في مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة من سن ١١ إلى ١٣ سنة تتبأ بالصحة النفسية لدى الفرد فيما بعد البلوغ، والتغيرات في خصائص الشخصية من مرحلة المراهقة المبكرة إلى مرحلة المراهقة المتأخرة تتبأ بالتوافق والصحة النفسية لدى الفرد في مرحلة الرشد (Cramer & Tracy, 2005).

والمرحلة العمرية من سن ١١ إلى سن ١٤ سنة تعد نهاية مرحلة الطفولة وبداية مرحلة المراهقة والتي يحدث فيها العديد من التطورات والاختلافات في شخصية الطفل ويختلف فيها نمط النمو لدى الإناث عن الذكور وربما يرتبط ذلك بفروق في التوافق والرضا عن الحياة لدى كلا منهما وهو ما يحتاج إلى الكشف عن هذه الفروق حتى يمكن مساعدة الطفل على التوافق والتكيف مع الحياة فقد توصلت (Lucia et al., 2000) إلى أن هناك مسارات مختلفة ترتبط

بالتطور في السلوك الداخلي بالنسبة للإناث وبالسلوك الخارجي بالنسبة للذكور وأكثر من ذلك هذه المسارات تنتج عن تعبير المشكلات السلوكية عن نفسها في فترات عمرية مختلفة لدى الذكور والإناث.

ولذا يعد اكتشاف المشكلات السلوكية والنفسية لدى الأطفال وتشخيصها ومعالجتها من المجالات البحثية التي تلقى اهتماماً كبيراً من قبل علماء النفس والتربية وذلك بسبب الطبيعة التراكمية لتلك المشكلات وإسهامها في سوء التوافق والتكيف مع الحياة وكذلك لأن العديد من الأطفال أصحاب تلك المشكلات من المحتمل أن يعانون من مشكلات نمائية وأكاديمية حالياً أو مستقبلاً (Fantuzzo et al., 2005; Goldberg & Harrow, 2005)؛ وفي الآونة الأخيرة تزايد التأكيد على أن الإسهام في تحسين الوظائف النفسية لدى العاديين لا يقل أهمية عن اكتشاف المشكلات السلوكية والنفسية وعلاجها وذلك في إطار ما يعرف بعلم النفس الإيجابي انطلاقاً من فرضية أن السعادة الوجدانية الذاتية لا تتحدد باختفاء مؤشرات المشكلات النفسية فقط وأن الارتقاء بالوظائف النفسية الإنسانية يسهم في زيادة توافق الطفل وتكيفه مع الحياة بصفة عامة (Greenspoon & Saklofske, 1998; Gilligan & Huebner, 2002; Oord & Rossem, 2002; Demir et al., 2004; Chen et al., 2005)؛ وهو ما يسهم بالتالي في زيادة الكفاءة المعرفية والأكاديمية للطفل (Oord & Rossem, 2002).

وتؤكد بعض الدراسات سواء في البيئة العربية أو الأجنبية على أن مشكلات سوء 'توافق والإحساس بعدم الرضا عن الحياة من المشكلات النفسية الشائعة؛ فالإحساس بعدم الرضا عن الحياة يمثل مشكلة لدى نسبة لا تقل عن ٣٦,٣% لدى الراشدين (مجدي محمد الدسوقي، ١٩٩٨)؛ ويذكر (Lucia et al., 2000) أن نسبة انتشار هذه المشكلات بين الأطفال في سن المدرسة تتراوح ما بين ١٢% إلى ٣٠%؛ ويشير (Lutz et al., 2002) إلى أن نتائج الدراسات الحديثة أكدت على أن عدداً كبيراً من الأطفال يعانون من المشكلات الانفعالية وسوء التوافق وأن نسبة انتشار هذه المشكلات بين الأطفال تتراوح بين ٢٠% و ٣٧%.

وتؤكد العديد من الأدلة والنتائج البحثية على أن المهارات الانفعالية تعد مهمة للتوافق الانفعالي والاجتماعي وكذلك أكدت الدراسات الخاصة بذوي التلف الدماغى أن القدرة على إحداث نوع من التكامل بين المعلومات الانفعالية والقرارات المعرفية وغيرها من العمليات العقلية تيسر للأفراد التكيف مع الحياة وإدارتها بفاعلية (Lopes et al., 2003)؛ وكنيجة لما سبق تحاول الدراسات والبحوث الكشف عن تأثير الذكاء الوجداني على الصحة النفسية للفرد

وذلك في ضوء احتمالية أن الانفعالات ربما تتوسط السلوك الذكي بتأثيرها على ردود الفعل الانفعالية وتفسير الفرد للمواقف التي يمر بها في حياته (Bastian et al., 2005).

فينمو الفرد وتطوره، تتطور لديه ردود الفعل الانفعالية وتتوأكب مع أفكاره المركبة الناتجة عن ذلك التطور حتى تساعده في تطوير طرق أكثر منطقية لأداء وظائفه الحيوية في الحياة؛ ولذلك تفترض معظم نماذج الذكاء الوجداني أن الفروق الفردية في تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية من أهم المنبئات بالفروق الفردية في نجاح الأفراد في العديد من جوانب الحياة (Warwick & Nettelbeck, 2004).

وبالرغم من أن هذا الافتراض من أهم المبررات وراء شيوع مفهوم الذكاء الوجداني نظراً للاعتقاد في أن الذكاء العقلي والمهارات المعرفية من المحددات الأقل أهمية للنجاح في التعامل مع بعض مشكلات الحياة اليومية كحل الصراعات والتعامل مع الآخرين والتعاون معهم والتوافق مع المواقف الجديدة والطارئة وأن معظم هذه المشكلات اجتماعية في طبيعتها ويفترض أن الذكاء الوجداني يعد من المحددات الهامة للنجاح فيها إلا أن الدراسات والبحوث التي تهدف إلى التحقق من صحة هذا الافتراض نادرة (Zee et al., 2002).

والدراسات والبحوث التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني لدى الأطفال بالتوافق ركزت معظمها على التوافق الاجتماعي والمدرسي ولذلك فعلاقة الذكاء الوجداني بالأبعاد الأخرى للتوافق لم تتضح تماماً وكذلك الرضا عن الحياة كشفت الدراسات والبحوث السابقة عن علاقته كدرجة كلية بالذكاء الوجداني في حين أن النماذج الحديثة للرضا عن الحياة تفترض أنه بنية نفسية متعددة الأبعاد؛ ويؤكد (Fellus et al., 2004) على أن المتغيرات الحياتية وخاصة ما يرتبط برؤية الطفل عن جودة حياته تعد متغيرات موقفيه تختلف باختلاف مجالات حياة الطفل؛ ولذا يجب دراستها في ضوء كل ما يحيط بالطفل من أحداث؛ وحتى الدراسات التي حاولت التعرض لأنماط وأبعاد التوافق والرضا عن الحياة تناولت المؤشرات الدالة عليهما مثل تقدير الذات والصحة النفسية واختفاء الضغوط والسعادة الوجدانية والشعور بالقلق والإنجاز الأكاديمي والحزن والخلل (Demir et al., 2004; Buhs, 2005; Yoo et al., 2006; Slobodskaya et al., 2005; Cramer & Tracy, 2005) ولم تهتم بدراسة الرضا عن الحياة والتوافق في جوانب الحياة المختلفة.

فقد أكدت دراسة (Adeyemo, 2005) على ارتباط التوافق (درجة كلية) لدى الأطفال في المدى العمرى من سن ٩ إلى ١٤ سنة بالدرجة الكلية في الذكاء الوجداني كقدرة؛

وتوصلت دراسة (Petrides & Furnham, 2003) إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني كسمة والسعادة وطيب الحال كمؤشرات للرضا عن الحياة.

وأشارت نتائج دراسة (Oord & Rossem, 2002) إلى أن متغيرات داخل الطفل هي المسنولة عن الجزء الأكبر من التباين في توافقه وتأثيرها يفوق بكثير تأثير المتغيرات المتعلقة ببينة الفصل والمتغيرات المتعلقة ببينة المدرسة؛ وأشارت نتائج دراستي (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2005; Austin et al., 2005) إلى وجود علاقات دالة إحصائياً بين الرضا عن الحياة (درجة كلية) وكل أبعاد الذكاء الوجداني وكذلك بين الرضا عن الحياة والحالة المزاجية وسمات الشخصية.

وأشارت نتائج دراسة (مجدي محمد الدسوقي، ١٩٩٨) إلى أن الرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية (السعادة، الاجتماعية، الطمأنينة، الاستقرار النفسي، التقدير الاجتماعي، القناعة) لدى الراشدين صغار السن يرتبط إيجابياً بتقدير الذات وسلبياً بكل من الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب، كما لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية، والمستوى الاقتصادي يؤثر على الرضا عن الحياة.

وفي الوقت الحالي توجد العديد من البرامج التدريبية المدرسية المعتمدة على التعلم الاجتماعي والانفعالي ومع ذلك وحتى الآن هناك العديد من المشكلات والشكوك المتعلقة بتحديد بنية الذكاء الوجداني وكيفية قياسه وخاصة مقاييس الذكاء الوجداني كقدرة والمعمدة على أسلوب التقدير الذاتي (Landy, 2005) وهو ما يستدعي التعرف على القدرة التنبؤية للمقاييس المختلفة للذكاء الوجداني ومدى تغير هذه القدرة بتغير المتطلبات البيئية والنفسية للطفل.

وبالنسبة لعلاقة الذكاء الوجداني بالإنجاز الأكاديمي أشار "جولمان" إلى أن الذكاء الوجداني أهم من الذكاء العام IQ في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي وأن النجاح في المدرسة لا يرجع فقط لقدرات الفرد المعرفية ولكن للعوامل الوجدانية دوراً مهماً فيه كما أن تقبل الطفل للمدرسة وشعوره بالسعادة يعد أمراً ضرورياً لتقبل المعرفة (Goleman, 1995, 35)؛ كما أكد (Elias et al., 2000) على أن الذكاء الوجداني لا يؤثر إيجابياً على الإنجاز الأكاديمي فقط وإنما يمتد تأثيره الإيجابي إلى النجاح على مدى الحياة؛ ولذا يجب على المؤسسات التربوية الاهتمام بالمهارات الوجدانية لدى المتعلمين.

وعلى الرغم من التأكيدات السابقة، لم تتوصل الدراسات والبحوث في هذا الصدد إلى نتائج مستقرة تؤكد تأثير الذكاء الوجداني على الإنجاز الأكاديمي من عدمه، فعلى الرغم من أن الذكاء الوجداني كقدرة من المتوقع أن يرتبط بالإنجاز الأكاديمي بعلاقات إيجابية دالة إلا أن نتائج الدراسات المتوافرة لا تساعد في الإقرار بصحة هذا التوقع، فقد أكدت نتائج دراسة (O'Connor Jr. & Little, 2003) على ارتباط الذكاء الوجداني كسمة بالإنجاز الأكاديمي بينما لا يرتبط الذكاء الوجداني كقدرة بالإنجاز الأكاديمي؛ بينما أكدت نتائج دراسات (Newsome et al., 2000; Woittaszewski, 2001; Tapia, 1998) على عدم وجود علاقات دالة بين الذكاء الوجداني كسمة وأي من أبعاده الفرعية والإنجاز الأكاديمي؛ بينما أكدت نتائج دراسة (Parker et al., 2004) على ارتباط الذكاء الوجداني كسمة بالإنجاز الأكاديمي بعلاقة متوسطة.

وبجانب ما سبق، يتضمن الذكاء الوجداني حل المشكلات الانفعالية وفي سبيل تحقيق ذلك لابد وأن يكون لدى الفرد وعياً بانفعالاته وقدرة عالية على إدراك هذه الانفعالات وانفعالات الآخرين، فالقدرة على إدراك الانفعالات تعد العملية المركزية والحيوية للذكاء الوجداني، فبدون القدرة على إدراك الانفعالات الذاتية والخاصة بالآخرين من المحتمل أن يفقد الأفراد أو يصبحوا أقل قدرة على التعاطف والفهم تجاه الآخرين وهو ما يعني أن لبعاد الإدراك الانفعالي تأثيرات مباشرة في الأبعاد الأخرى للذكاء الوجداني وأن تأثيره في النواتج أو العمليات السلوكية قد يكون تأثير غير مباشر وبالرغم من أن التحقق من ذلك يعد من الأدلة الجوهرية في تدعيم صحة افتراضات نموذج الذكاء الوجداني كقدرة فإن الدراسات والبحوث السابقة لم تحاول التحقق من ذلك وهو ما يعد أحد أهداف الدراسة الحالية.

فبالرغم من التأكيد على أن الأفراد محدودي القدرة على الوعي الانفعالي أقل من الآخرين في الجوانب الانفعالية الأخرى وأن الإدراك الانفعالي يعد من أسس تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية وأن النقص في القدرات الانفعالية بصفة عامة يعد من محددات الاضطرابات الانفعالية، لم تحاول الدراسات السابقة التعرف على الأهمية النسبية لكل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني على حدة بالنسبة للأبعاد الأخرى من جهة وبالنسبة للنواتج السلوكية والانفعالية المختلفة من جهة أخرى.

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على علاقة الذكاء الوجداني كقدرة بالتوافق بأبعاده المختلفة والرضا عن الحياة بأبعاده المختلفة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية مرحلة المراهقة (من الصف السادس وحتى الصف التاسع) وكذلك التعرف على التغيرات النمائية في التوافق والرضا عن الحياة والذكاء الوجداني كقدرة

في ذلك المدى العمري، بالإضافة للتعرف على التأثيرات المتبادلة بين أبعاد الذكاء الوجداني والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لها في التوافق والرضا عن الحياة لدى الأطفال.

وتتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ١- هل توجد فروق دالة إحصائية في التوافق وأبعاده الفرعية، الرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية والذكاء الوجداني كقدرة وأبعاده الفرعية لدى الأطفال راجعة لتأثير النوع (ذكور، إناث) والعمر (١١، ١٢، ١٣، ١٤) سنة والتفاعل بينهما.
- ٢- هل توجد فروق دالة إحصائية في التوافق وأبعاده الفرعية والرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية لدى الأطفال مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني كقدرة.
- ٣- هل يمكن التنبؤ بالتوافق وأبعاده الفرعية والرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال من خلال الذكاء الوجداني كقدرة وأبعاده الفرعية لديهم .
- ٤- هل يمكن التوصل إلى نموذج عام يفسر التأثيرات المتبادلة بين أبعاد الذكاء الوجداني وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة في التوافق والرضا عن الحياة لدى الأطفال.

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة الحالية من الاعتبارات التالية :

- الإسهام في تحقيق التوافق بأبعاده المختلفة (النفسي، الأسري، الاجتماعي، المدرسي، الجسمي) يمثل الهدف النهائي لأي دراسة في مجال علم النفس بصفة عامة وعلم النفس التربوي بصفة خاصة بل لا نغالي إذا افترضنا أن جهود كل العلوم الإنسانية تسعى في النهاية إلى تحقيق توافق الفرد، وبالتالي دراسة هذا الموضوع لدى الأطفال يمثل أهمية كبيرة نظراً لأن هذه المرحلة العمرية من حياة الفرد تمثل النواة الحقيقة لتشكيل شخصيته.
- تتناول الدراسة الذكاء الوجداني كقدرة في ضوء نموذج "ماير وساتوفي" وهو ما يسهم في زيادة فهم دور تجهيز ومعالجة المعلومات ذات الطابع الانفعالي في توافق الأطفال ورضاهم عن الحياة وكذلك يسهم في تعميق فهم الفروق الفردية بين الأطفال في التوافق ورضاهم عن الحياة في ضوء الفروق في كفاءة تجهيز وتنظيم المعلومات ذات الطابع الانفعالي؛ بعكس الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني كسمة في ضوء النماذج المختلطة للذكاء الوجداني والتي تركز على فهم دور السمات والأمزجة؛ وإذا وضع في الاعتبار أن الذكاء الوجداني كقدرة يتضمن مجموعة من العمليات والاستراتيجيات والمهارات العقلية التي

يمكن مساعدة الأطفال على اكتسابها وإتقانها (Mayer & Salovey, 1997, 19) فإن نتائج الدراسة الحالية يمكن أن تسهم في وضع البرامج التدريبية التي تهتم بالتربية الوجدانية للأطفال.

- تحاول الدراسة الحالية التحقق من مدى صحة افتراض أن لبعد الإدراك الانفعالي تأثيرات مباشرة على أبعاد الذكاء الوجداني الأخرى وهو ما يمثل أهمية نظرية للدراسة الحالية في التأكد من صحة الافتراضات القائم عليها نموذج الذكاء الوجداني كقدرة؛ وكذلك تسهم نتائج الدراسة الحالية في التأكد من مدى صلاحية المقاييس القائمة على أسلوب التقدير الذاتي في قياس الذكاء الوجداني كقدرة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن :

- تأثير العمر والنوع على التوافق وأبعاده الفرعية والرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية والذكاء الوجداني كقدرة وأبعاده الفرعية لدى الأطفال في المدى العمري من سن ١١ إلى ١٤ سنة.
- الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني كقدرة في التوافق وأبعاده الفرعية والرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية لدى الأطفال.
- التنبؤ بالتوافق وأبعاده الفرعية والرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية والإنجاز الأكاديمي من خلال الذكاء الوجداني كقدرة وأبعاده الفرعية لدى الأطفال.
- التأثيرات المتبادلة بين أبعاد الذكاء الوجداني كقدرة وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة في التوافق والرضا عن الحياة لدى الأطفال.

مصطلحات الدراسة :

أولاً : الذكاء الوجداني: Emotional Intelligence :

مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات (Mayer & Salovey, 1997, 10; Mayer et al, 2000, 396; Mayer & Beltz, 1998; Palmer et al., 2002; Engelberg & Sjoberg, 2004) ويتضمن الأبعاد التالية:

١- الإدراك الانفعالي: *Emotional Perception* :

الإدراك في نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات يعني العملية المعرفية التي تُحوّل أو تترجم فيها المدخلات الحسية إلى خبرات ذات معنى ولا يختلف الإدراك الانفعالي كثيراً عن هذه المعنى حيث يشير إلى العملية المعرفية التي يتم فيها ترميز وتفسير المعلومات والإشارات الوجدانية الذاتية والخاصة بالآخرين.

ويصف (Mayer et al., 2004) هذا البعد بأنه يعكس قدرة الفرد على إدراك الانفعالات الذاتية والخاصة بالآخرين ويتضمن ذلك الكفاءة في معرفة الانفعالات التي تبدو على وجوه الآخرين وفي الرسائل غير اللفظية الصادرة عنهم وبصفة عامة يتضمن هذا البعد إدراك الرسائل غير اللفظية والتعبيرات الانفعالية التي تظهر على الوجه وفي نبرة الصوت وكل قنوات الاتصال الممكنة مع الآخرين.

٢- التعبير عن الانفعالات: *Emotional Expression* :

وتشير إلى قدرة الفرد على التعبير الدقيق عن انفعالاته وكذلك التعبير الصحيح عن الانفعالات المرتبطة بحاجات معينة بالفرد مرتفع الذكاء الوجداني لديه حساسية تجاه التعبيرات الخاطئة عن الانفعالات وهو ما يرتبط بقدرته على التفريق بين الانفعالات وكيفية تشكيلها (Mayer & Salovey, 1997, 12).

٣- التعاطف: *Empathy* :

من أهم تعريفات التعاطف وأكثرها شمولية ذلك التعريف الذي قدمه Cohen & Strayer في ١٩٩٦ ويرى أن التعاطف " هو القدرة على فهم الحالة الانفعالية للآخرين ومشاركتهم فيها " وهو ما يوضح أن للتعاطف جانب معرفي يعبر عن القدرة على فهم انفعالات الآخرين وجانب وجداني يعبر عن مشاركة الآخرين انفعالاتهم (Jolliffe & Farrington, 2004).

٤- تنظيم الانفعالات: *Emotional Regulation* :

ويعكس هذا البعد القدرة على إدارة الانفعالات وضبطها ويفترض أن تنظيم الانفعالات من المحددات الهامة للسعادة الوجداني *Well-Being* وتنظيم الانفعالات يشير إلى " كل العمليات الداخلية أو الخارجية المسؤولة عن مراقبة وتقييم وتعديل ردود الفعل الانفعالية وبصفة خاصة الانفعالات الشديدة والعارضة بغية تحقيق الفرد لأهدافه " وفي ضوء هذا

الوصف يعد مفهوم تنظيم الانفعالات من المفاهيم الواسعة التي تتضمن العديد من العمليات التنظيمية التي تتعامل مع الانفعالات ذاتها أو مع خصائصها (Mayer et al., 2004; Garnefski et al., 2001).

٥- استخدام الانفعالات: Emotional Utilization :

ويعكس هذا البعد الكفاءة في استخدام الانفعالات للمساعدة على التفكير أو في تسهيل عملية التفكير حيث يمكن ربط الانفعالات بالتفكير بهدف توجيه عملية التخطيط واتخاذ القرارات (Mayer et al., 2004).

وتتضمن هذه القدرة استخدام الانفعالات لتركيز الانتباه والتفكير بطريقة أكثر عقلانية فمن المنظور الوظيفي تساعد الانفعالات على تحديد جوانب البيئة التي تحتاج إلى الانتباه الفوري والتي بتجاهلها أو عدم الانتباه لها لا يتمكن الفرد من التعامل التوافقي مع الموقف المحيط وكذلك قد لا يشعر بالقدرة على ضبط أبعاد الموقف أو التحكم فيه (Gohm et al., 2005).

ثانياً : التوافق : Adjustment :

ويعرف بأنه " الطريقة التي بواسطتها يصبح الشخص أكثر كفاءة في علاقته مع بيئته " (حلمي المليجي، ٢٠٠٠، ١٥).

ثالثاً : الرضا عن الحياة : Life Satisfaction :

تصف منظمة الصحة العالمية في ١٩٩٥ الرضا عن الحياة بأنه " معتقدات الفرد عن موقعة في الحياة وأهدافه وتوقعاته ومعاييرته واهتماماته في ضوء السياق الثقافي ومنظومة القيم في المجتمع الذي يعيش فيه " وهو مفهوم واسع يتأثر بطريقة مركبة بالصحة الجسمية للفرد وبحالته النفسية وباستقلاليتته وعلاقاته الاجتماعية وعلاقته بكل مكونات البيئة التي يعيش فيها (The WHOQOL Group, 1998).

وهو بنية نفسية متعددة الأبعاد ترتبط بالعديد من المتغيرات النفسية الهامة كالضغوط وتقدير الذات والأمل وتعد هذه البنية المؤشر الأساسي للنجاح في التكيف مع ظروف الحياة المتغيرة ويعرف بأنه " شعور الفرد وتقديرته المعرفية لجودة حياته والذي ربما يعكس تقديره العام لنواحي معينة في حياته كالأسرة والذات والمجتمع " (Gilman et al., 2005; Chen et al., 2005)؛ ويعرفه (Gilligan & Huebner, 2002) بأنه تقييم الفرد لمجالات معينة في حياته؛

ويعرفه (مجدي الدسوقي، ١٩٩٨) بأنه "تقييم الفرد لنوعية الحياة التي يعيشها طبقاً لنسقه القيمي وهو يعتمد على مقارنة الفرد لظروفه الحياتية بالمستوى الأمثل الذي يعتقد أنه مناسب لحياته".

رابعاً : الإنجاز الأكاديمي: Academic Achievement :

والمقصود به تحصيل التلاميذ في المواد الدراسية المختلفة (اللغة العربية ، الرياضيات ، العلوم ، اللغة الإنجليزية ، والدراسات الاجتماعية) بناء على اختبارات المدرسة في الفصل الدراسي الأول.

الإطار النظري للدراسة :

أولاً : نموذج الذكاء الوجداني كقدرة عقلية:

يتبنى هذا الاتجاه "ماير وسالوفي" وزملاؤهم ويوصف الذكاء الوجداني كقدرة بأنه " مجموعة من القدرات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية " وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al, 2000, 396; Mayer & Beltz, 1998; Palmer et al., 2002; Engelberg & Sjoberg, 2004) فالذكاء الوجداني بوصفه تجهيز ومعالجة للمعلومات الانفعالية يتطلب ثلاث عمليات عقلية أساسية هي: إدراك الانفعالات الذاتية والخاصة بالآخرين والتعبير عنها ، تنظيم الانفعالات الذاتية والخاصة بالآخرين ، الاستخدام التكيفي للانفعالات بغرض تحقيق الأهداف الذاتية (Fox & Spector, 2000).

ويذكر (Mayer et al., 2001) أن نموذج الذكاء الوجداني كقدرة ينطلق من فكرة أن الانفعالات تتضمن معلومات عن العلاقات (و النماذج الأخرى كذلك تركز على مكون علاقات الفرد بالآخرين وبالأشياء) ولكن المهم من وجهة نظر هذا النموذج هو المعلومات المرتبطة بهذه العلاقات، وهذه العلاقات تتصف بأنها واقعية وقابلة للتذكر والتخيل حيث تتكون تلك العلاقات من مجموعة من الدلالات ذات الطابع الوجداني وبالتالي يتمثل الذكاء الوجداني كقدرة في " القدرة على تذكر معنى الانفعالات والعلاقات بينها واستخدام تلك الانفعالات كأساس معرفي للاستدلال وحل المشكلات أكثر من ذلك استخدام هذه الانفعالات في تحسين الوظائف المعرفية "؛ وكذلك يذكر (Mayer, 2000, 411, 413) أن مفهوم الذكاء الوجداني كقدرة ظهر من خلال البحوث والدراسات في مجال المعرفة والانفعالات والتي تهتم بصفة

خاصة بكيفية تغير الانفعالات للتفكير والعكس ؛ فالانفعالات والذكاء يمكن أن يمتزجا لتكوين منظومة تجهيز ومعالجة أكثر فاعلية.

ويذكر (Zee et al., 2002) أن الذكاء الوجداني كقدرة عقلية يشير إلى المهارات المعرفية المطلوبة لحل المشكلات التي تواجه الفرد في حياته اليومية وهو يختلف بذلك عن الذكاء المعرفي أو حل المشكلات الأكاديمية والتي عادة ما تكون محددة تحديدا تاما ولها حل وحيد صحيح بينما المشكلات الحياتية اليومية فهي غير محددة ويمكن النظر إليها من عدة زوايا وليس لها حل وحيد صحيح أو حل مطلق وإنما ربما تؤدي الاستجابات المتباينة إلى نفس النواتج المرغوبة، وكذلك يختلف الذكاء الوجداني كقدرة عن الذكاء المعرفي في عدم توافر معايير مطلقة يتم تقييم مستوى الذكاء الوجداني في ضوءها.

ويوصف الذكاء الوجداني كقدرة بأنه نوع من أنواع الذكاء المعهودة يتضمن مجموعة من القدرات تسهم بصفة عامة في التفكير المنطقي وترتبط بالقدرة العقلية العامة ، وتنظم هرميا من العمليات النفسية الأساسية إلى العمليات الأكثر تعقيدا أو تركيبا ومن المفترض أنها تنمو وتتطور بتطور العمر والخبرة بطريقة تتشابه كثيرا مع نمو وتطور القدرات العقلية المتبلرة أو المكتسبة (Gardner & Stough, 2002)؛ وكذلك تستقل عن سمات الشخصية وعن تفضيلات السلوك فمعاملات ارتباط هذه العمليات الفرعية بسمات الشخصية ضعيفة بينما ارتباطاتها بالقدرة العقلية العامة متوسطة (Bastian et al., 2005; Caruso et al., 2002).

والمستوى الأساسي في الترتيب الهرمي لقدرات الذكاء الوجداني يتمثل في الوعي الانفعالي الذي يتكون وينمو في مرحلة الطفولة المبكرة والمستوى التالي يتمثل في تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية والذي يتضمن القدرة على توفيق الخبرات الانفعالية والوعي العام وفي المستوى الثالث يصبح الفرد أكثر قدرة على فهم الانفعالات والاستدلال عليها والذي يتضمن كيف ولماذا تنمو وتتطور الانفعالات والمستوى الأخير يتضمن أعلى درجات القدرة الانفعالية من حيث مستوى النمو والتي تتمثل في القدرة على ضبط وتنظيم الانفعالات ويتضمن ذلك على سبيل المثال القدرة على تهدئة مشاعر الغضب والقلق داخل الفرد وداخل الآخرين (Gannon & Ranzijn, 2005).

ويفرق نموذج Mayer & Salovey في وصف بنية الذكاء الوجداني كقدرة بين أمرين هامين أولهما: التمييز بين العمليات المعرفية Cognitive Process والمتمثلة في مراقبة الانفعالات والتمييز بينها في مقابل العمليات السلوكية Behavioral Process والتي يتم فيها

الاستخدام الفعلي للمعلومات الانفعالية في توجيه التفكير والأفعال وعلى الرغم من أن النموذج المعدل للذكاء الوجداني كقدرة (Mayer & Salovey, 1997, 10-16) أكد أكثر على العمليات المعرفية إلا أنه يمكن ملاحظة نفس التميز فالنموذج المعدل يتضمن إدراك الانفعالات وتقديرها والتعبير عنها؛ تسهيل الانفعالات للتفكير؛ فهم وتحليل وتوظيف المعلومات الانفعالية؛ وتنظيم الانفعالات وإدارتها كأبعاد للذكاء الوجداني ويمكن ملاحظة أن التعبير عن الانفعالات وتوظيف المعلومات الانفعالية يعكس العمليات السلوكية بينما الإدراك وتقدير الانفعالات وفهم الانفعالات وتيسير الانفعالات لعملية التفكير وتحليل المعلومات الانفعالية يعكس العمليات المعرفية.

والأمر الثاني: يتمثل في التميز بين العمليات المتعلقة بالانفعالات والمشاعر الذاتية في مقابل العمليات المتعلقة بانفعالات ومشاعر الآخرين؛ وهو ما يتواءم مع وصف جاردرنر ١٩٨٣ للذكاء الشخصي والذكاء بين الأشخاص؛ ويؤكد ذلك (Mayer et al., 2004) بأن إدراك الانفعالات والتعبير عنها وكفاءة استخدام الانفعالات في تحسين التفكير تعد منطقة متميزة نسبياً في منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات والتي من المتوقع أن تعمل أو تتحد مع منظومة الانفعالات وبالعكس ضبط وتنظيم الانفعالات لا بد وأن تتكامل مع خطط الفرد وأهدافه الظاهرة.

ويرى البعض بأن الذكاء الوجداني مجموعة جزئية من الذكاء الاجتماعي ويتضمن القدرة على تحفيز الإنسان لمشاعره ومشاعر الآخرين ويستطيع فهم وتمييز انفعالات الآخرين ، ويستخدم هذه المعلومات لتوجيه التفكير والسلوك، والاعتقاد لدى الفرد بأنه يستطيع إصلاح المواقف ذات المزاج السلبي إلى الإيجابي بينما يرى "ماير وسالوفي" أنه يمكن اعتبار الذكاء الاجتماعي أحد مكونات الذكاء الوجداني وذلك لأن الذكاء الوجداني يجمع بين الانفعالات الخاصة بالفرد والانفعالات في السياق الاجتماعي (Mayer, 2001).

قياس الذكاء الوجداني كقدرة :

من المهم ملاحظة أن مفهوم الذكاء الوجداني يعتمد على أداة القياس المستخدمة (Petrides & Furnham, 2000) فمنذ أن ظهر مفهوم الذكاء الوجداني على يد "ماير وسالوفي" في ١٩٩٠ تبينت التفسيرات والمفاهيم والتصورات حول هذا المفهوم واختلفت تبعاً لذلك المقاييس التي يتم استخدامها في قياس بنية الذكاء الوجداني فمنها ما تم بناءه في ضوء نموذج "ماير وسالوفي" ومنها ما تم بناءه في ضوء نموذج "بار-أون" وزملاؤه ومنها ما تم بناءه في ضوء نموذج "جولمان" وزملاؤه.

ويؤكد (Mayer et al., 2000, 408; Conte, 2005) على أن الذكاء الوجداني كقدرة يمكن قياسه بمقاييس التقدير الذاتي وبصفة خاصة الإدراك الانفعالي واستخدام الانفعالات وضبط وتنظيم الانفعالات والتعاطف؛ وهو ما أثبتته نتائج دراسة (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2005) والتي أكدت على كفاءة المقاييس التي تقوم على أسلوب التقدير الذاتي في قياس الذكاء الوجداني كقدرة حيث أثبتت نتائجها تمايز ما يقاس بواسطة هذه المقاييس عن سمات الشخصية وكذلك القدرة التنبؤية لمثل هذه المقاييس بعد عزل أو ضبط تأثير سمات الشخصية.

ويذكر (Caruso et al., 2002) أن مقاييس الأداء الأقصى تقيس الذكاء الوجداني كقدرة بطريقة مباشرة بينما مقاييس التقدير الذاتي أغلبها تم بناءه في ضوء النماذج المختلطة ولكن بعض المقاييس التي تم بناؤها لقياس الذكاء الوجداني كقدرة باستخدام أسلوب التقدير الذاتي تعد قيمة ويمكن اعتبارها مقاييس غير مباشرة للذكاء الوجداني كقدرة فهناك مقياس Schutte et al. والذي تم إعداده في ١٩٩٨ وهناك مقياس ما وراء المزاج كسمة-The State Meta Mood Scale والذي أعده ماير وسالوفي وزملاؤهم في ١٩٩٥؛ ومنها كذلك مقياس Swinburne University Emotional Intelligence Test من إعداد Palmer & Stough في (Gannon & Ranzijn, 2004) ٢٠٠١.

وعن تمايز ما يقاس بواسطة مقاييس الذكاء الوجداني كقدرة والقائمة على أسلوب التقدير الذاتي فقد توصلت دراسة (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2005) إلى أن علاقة الذكاء الوجداني كقدرة كما يقاس بهذه المقاييس وسمات الشخصية ما بين المتوسطة والضعيفة وتتراوح ما بين -٠,٤٤ إلى ٠,٣٧؛ وأشارت نتائج دراسة (Austin et al., 2005) إلى أن هذه الارتباطات تتراوح ما بين -٠,٤٧ و ٠,٤٥؛ وأشارت نتائج دراسة (Gannon & Ranzijn, 2004) إلى أن هذه الارتباطات بلغت -٠,٥١٥ في حالة الدرجة الكلية للذكاء الوجداني كقدرة وفي حالة الأبعاد فقد تراوحت ارتباطات بعد تنظيم وضبط الانفعالات بين -٠,٦٣٧ و ٠,٤٩٩ وتراوحت في حالة بعد الإدراك الانفعالي بين -٠,٢٣١ و ٠,٣٣٦ وتراوحت في حالة بعد الفهم الانفعالي بين -٠,٢٧٤ و ٠,٣٩٩ وتراوحت في حالة بعد تيسير الانفعالات للتفكير بين -٠,١٠٩ و ٠,٣٨٢ ويلاحظ من ذلك أن أقوى الارتباط كانت في حالة بعد ضبط وتنظيم الانفعالات وهو ما يتشابه تماماً مع نتائج الدراسات التي تستخدم في قياس الذكاء الوجداني كقدرة مقاييس قائمة على أسلوب الأداء الأقصى (Lopes et al., 2003).

وفي الدراسة الحالية تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني الذي أعده (Moon, 1996) لقياس الذكاء الوجداني في ضوء نموذج "ماير وسالوفي" في كوريا ؛ بعد تعريبه وتقنيته للتطبيق في البيئة المصرية على مجموعة من الأطفال في المدى العمري من سن ١١ إلى ١٤ سنة، والذي يتضمن خمسة أبعاد هي: إدراك الانفعالات؛ التعاطف؛ تنظيم الانفعالات؛ التعبير عن الانفعالات؛ واستخدام الانفعالات.

ثانياً : التوافق:

يحاول الفرد دائماً، أثناء نشاطه، أن يحصل على حالة إرضاء وإشباع لدوافعه ورغباته، ولكنه كثيراً ما يصطدم بعقبات أو تؤخره صعوبات وموانع؛ وهو بذلك معرض لإحباطات عديدة تفقده حالة التوازن الانفعالي، ولذا ينبغي على الفرد أن يتعلم كيف يتغلب على تلك الصعوبات، وكيف يغير من سلوكه أو طريقة معالجته للمشكلة ليكون أكثر فعالية مع الظروف المؤثرة فيه حتى تتحقق أهدافه ويخفف من حدة التوتر النفسي أو الإحباط الناجم عن وجود عوائق في سبيل تحقيق أهدافه وبالتالي عجزه عن إشباع دوافعه، وبذلك يستعيد حالة الاتزان والانسجام ويمهد السبيل أمام استمرار النمو والحياة وهذا ما يطلق عليه التوافق الشخصي (حلمي المليجي، ٢٠٠٠، ١٥).

ومشكلات التوافق عند الأطفال وخاصة التوافق المدرسي لها آثار تراكمية، فكثيراً من المشكلات التي تظهر في بداية الحياة الدراسية تكون مغلفة بالعديد من العوامل النفسية والاجتماعية والانفعالية والتي عندما تثار ينجم عنها العديد من الصعوبات التي تعوق تقدم الطفل وانتقاله إلى المراحل المتقدمة وإذا أخذ في الاعتبار الأخطار الناجمة عن ذلك والتكاليف والجهد المبذول من قبل أفراد المجتمع لتلافي آثار هذه المشكلات يتضح أنه من الأفضل القيام بمزيد من البحوث التي تحاول التعرف على العوامل التي يمكن من خلالها التنبؤ بالتوافق (جوزال أحمد كمال، ١٩٩٥).

وهناك العديد من الدراسات التي تؤكد نتائجها على انتشار الصعوبات الانفعالية والمشكلات السلوكية وخاصة مشكلة سوء التوافق بين الأطفال (Lutz et al., 2002)؛ وهو ما يتطلب مزيداً من الاهتمام بدراسة التوافق لدى الأطفال والكشف عن المتغيرات والعوامل التي تسهم في تحقيقه والتي منها الذكاء الوجداني.

فمعرفة العوامل التي تؤثر في التوافق المدرسي مثلاً من المطالب الهامة نظراً لأن الأطفال ذوي المشكلات في التوافق يزداد لديهم خطر انخفاض التوافق الاجتماعي والاضطرابات النفسية وأخطر ما في الأمر مشكلات التسرب من التعليم التي قد تصاحب سوء

التوافق المدرسي؛ والتوافق المدرسي لا يتطلب فقط الإيفاء بالمطالب الأكاديمية ولكن علاوة على ذلك يتطلب الاندماج الفعال مع الأقران وتأكيد الروتين اليومي للفصول والمدرسة (Oord & Rossem, 2002) وهو ما يرتبط ضمناً بالعديد من الكفاءات الاجتماعية والانفعالية للطفل.

وتؤكد العديد من الدراسات على أهمية الدعم الاجتماعي في تحقيق التوافق لدى الأطفال وتختلف أهمية هذا الدعم باختلاف علاقة مصدره بالطفل، فالأسرة تعد أقوى مصادر الدعم تأثيراً في توافق أطفالهم لما توفره من شعور بالأمن والحماية، وكذلك للعلاقات المتبادلة مع الأقران تأثير كبير في توافق الطفل من خلال الرفقة والألفة ومشاعر القبول والاهتمام التي يشعر بها الطفل وتأثير الدعم المقدم من المعلم على الرغم من أنه لم يلقى الاهتمام البحثي بنفس الدرجة في حالة الدعم المقدم من الأسرة أو الأقران فإنه يؤدي دوراً كبيراً في تحقيق التوافق فكما في حالة الأسرة الدعم الاجتماعي من قبل المعلم يسهم في شعور الطفل بالأمن وربما يساعد في تشكيل عادات الفرد ودوره المنتظر (Ezzell et al., 2000).

يتضح مما سبق أن توافق الطفل تسهم فيه العديد من العوامل المرتبطة بحياة الفرد والتي منها الأسرة وعلاقته مع الأقران والمعلمين والدعم الاجتماعي وتحقيقه لرغباته الذاتية ومستوى دخل الأسرة وما يقابله من مشكلات وصعوبات ودرجة تأثير هذه العوامل قد تتوقف من الناحية النظرية على مستوى الذكاء الوجداني لدى الطفل وهو ما تحاول الدراسة الحالية التحقق منه، وكذلك يتضح مما سبق أن توافق الطفل قد يختلف من جانب إلى آخر من جوانب حياة الطفل والمتمثلة في المدرسة والأسرة والبيئة الاجتماعية للطفل والنواحي الجسمية والذاتية وبالتالي من الأفضل قياس توافق الطفل في كل جانب من هذه الجوانب بدلاً من التعامل مع درجة كلية تعبر عن التوافق العام للطفل كما هو شائع في الدراسات السابقة.

ثالثاً : الرضا عن الحياة:

مصطلح الرضا عن الحياة أو الشعور بجودة الحياة وطيب الحال من المصطلحات شائعة الاستخدام والتي تتكرر كثيراً في حياتنا اليومية والعديد من الدراسات والبحوث حاولت الكشف عن العوامل المحددة لها، ومع ذلك فالدراسات التي اهتمت بدراستها لدى الأطفال تعد من الدراسات النادرة، وغالبية الدراسات في هذا المجال تناولت هذه المتغيرات لدى فئات معينة كتلك التي تعاني من مشكلات نفسية أو جسمية أو اجتماعية (Janse et al., 2005; Nadalet et al., 2005).

في حين أن دراستها لدى العاديين وبصفة خاصة الأطفال يعد من المطالب الأكثر أهمية بسبب أنها تمكنا من مقارنة النتائج التي تم التوصل إليها في حالة غير العاديين بالعاديين

وكذلك الكشف عن مشكلات عدم الرضا عند الأطفال يتيح الفرصة للتغلب على العديد من المشكلات في مرحلة المراهقة وما بعدها لأن الإحساس بجودة الحياة عملية تراكمية ومن هنا يكون التعرف عليها وبناء المقاييس التي يتطلبها ذلك أهم من دراستها لدى غير العادين كما تؤكد على ذلك منظمة الصحة العالمية (Jirojanakul et al., 2003; Chen et al., 2005)؛ خاصة وأن النتائج التي يتم الوصول إليها في حالة من يعانون من مشكلات نفسية أو جسمية تختلف عنها في حالة العادين وذلك بسبب اختلاف الأهمية النسبية لمجالات الرضا عن الحياة لدى المجموعتين (Nadalet et al., 2005).

والإحساس بعدم الرضا عن الحياة ذو تأثير على شخصية الفرد وتكيفه وعلاقاته داخل المجال الاجتماعي الذي يعيش فيه وهو تأثير لا ينبغي إغفاله أو تجاهله إذا كان يراد للفرد أن يعيش حياة مستقرة (مجدي محمد الدسوقي، ١٩٩٨).

والمصطلح العام للرضا عن الحياة يرتبط بالمفهوم التقليدي عن الصحة والحالة الوظيفية للفرد ولذلك فمقاييس الرضا عن الحياة تغطي مجالات متعددة منها الصحة الجسمية والنفسية والاجتماعية والروحية والأخلاقية وهناك جهود متعددة لبناء مقاييس للرضا عن الحياة تتمتع بمؤشرات سيكومترية جيدة وتصلح للتطبيق في بيئات ثقافية متعددة ومنها جهود منظمة الصحة العالمية (The WHOQOL The World Health Organization 1998) Group,

ومفهوم الرضا عن الحياة يعد من مؤشرات السعادة الوجدانية الذاتية Subjective Well-Being والتي تتضمن بالإضافة إلى الرضا عن الحياة مؤشرات التأثيرات الموجبة Positive Affect والتأثيرات السالبة Negative Affect ويختلف الرضا عن الحياة عنهما في أن الأخير يتضمن عامل التقدير المعرفي بجانب عامل التقويم الوجداني (Greenspoon & Saklofske, 1998).

والرضا عن الحياة يعد دالة للمقارنة بين ما حققه الفرد وما يأمل في تحقيقه وما حققه الآخرون والدراسات المبكرة في هذا المجال تناولت الشعور بالسعادة كبديل للرضا عن الحياة ولكن الدراسات الحديثة تركز على مصطلح الرضا عن الحياة نظراً لأنه يتضمن المكون المعرفي بجانب المكون الوجداني الذي يتضمنه مفهوم السعادة وينظر البعض إلى المفهومين على أنهما مترادفين وهو ما أدى إلى تداول في تفسير كثيراً من النتائج التي توصلت إليها الدراسات والبحوث السابقة (Svanberg-Miller, 2004).

وتضمن المقياس الذي تم إعداده من قبل منظمة الصحة العالمية - وتم تقنيته عام ١٩٩٨ على ١٥ دولة - ٦ أبعاد فرعية تمثل المجالات المتعلقة بالرضا عن الحياة وهي (الصحة البدنية، الصحة النفسية، مستوى الاستقلالية، العلاقات الاجتماعية، البيئة، والمجال الأخير يرتبط بالنواحي الروحية والأخلاقية والمعتقدات الشخصية عن جودة الحياة والشعور بالصحة العامة) ؛ وعلى الرغم من أن هذا التحديد للمجالات التي تؤثر في شعور الفرد بالرضا عن الحياة يعتبر تحديد عام ويتضمن بعض المجالات والمظاهر التي لم تتكون بعد لدى الطفل إلا أن ذلك الوصف يفيد كثيراً في تحديد معنى الرضا عن الحياة ومعرفة العوامل التي يمكن أن تؤثر في تكوينه لدى الأطفال (The WHOQOL Group, 2003) ويمكن تقديم وصف مختصر لهذه المجالات في الجدول التالي:

جدول (١)

مجالات الرضا عن الحياة والمظاهر الدالة عليها

(١) الصحة البدنية	(٣) مستوى الاستقلالية	(٥) البيئة
الألم والاضطرابات	حرية التصرف	الحرية، الأمن والسلامة البدنية
الحوية والتعب	أنشطة الحياة اليومية	البيئة المنزلية
الأنشطة الجنسية	الاعتماد على المساعدات الطبية	الرضا عن العمل
النوم والراحة	الاعتماد على المساعدات غير الطبية (الكحول، والتدخين والمخدرات)	المصادر المالية
الوظائف الحسية		الرعاية الصحية والاجتماعية، من حيث الإمكانية والجودة
(٢) الصحة النفسية	اتساع شبكة الاتصالات	فرص اكتساب معارف جديدة ومهارات
المشاعر الإيجابية	طاقة العمل	توفير أنشطة للراحة والاستجمام والمشاركة في مثل هذه الأنشطة
التفكير، التعلم، الذاكرة والتركيز	(٤) العلاقات الاجتماعية	البيئة المكانية ومكوناتها (التلوث، الضوضاء، المرور، المناخ)
تقدير الذات	العلاقات الشخصية	وسائل المواصلات
المظهر وصورة الجسم	ممارسة الدعم الاجتماعي	(٦) كل ما يتعلق بالنواحي الروحية والأخلاقية والمعتقدات الشخصية عن الجودة العامة للحياة والشعور بالصحة العامة
المشاعر السلبية	الأنشطة الاجتماعية	

رابعاً : الإنجاز الأكاديمي :

تم قياسه في الدراسة الحالية عن طريق درجات التلاميذ في امتحانات الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦م في المواد الدراسية المختلفة (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الدراسات الاجتماعية، العلوم، الرياضيات).

الدراسات السابقة :

أولاً: دراسات تناولت العلاقة بين التوافق والذكاء الوجداني :

دراسة (Parker et al., 2001) وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني كسمة وسوء التوافق الانفعالي وتكونت عينة الدراسة من ٧٣٤ فرد منهم ٣٢٩ ذكور و ٤٠٥ إناث بكندا متوسط أعمارهم ٣٢,٥٣ سنة وتم استخدام قائمة معامل الانفعالية لـ "بار-أون" في قياس الذكاء الوجداني، وأشارت نتائجها إلى أن الإناث أقل من الذكور في الاضطرابات الانفعالية وكذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وبعد الذكاء الشخصي لصالح الإناث وارتباط الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية بالتوافق الانفعالي لدى الفرد.

دراسة (Sjöberg, 2001) والتي تناولت الذكاء الوجداني كعامل مهم للنجاح والتكيف في الحياة، لدى مجموعة من العاملين تتراوح أعمارهم بين ٢٢ - ٧٧ سنة، ومن نتائجها أن الذكاء الوجداني يرتبط إيجابياً بالتكيف والمهارات الاجتماعية وأن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني يعطون اهتمام أقل للنجاح الاقتصادي، كما يرتبط الذكاء الوجداني إيجابياً بالإبداع والمثابرة في مواجهة الفشل وتقدير الذات.

وتناولت دراسة (السيد إبراهيم السمدوني، ٢٠٠١) الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم وبلغت عينة الدراسة ٣٦٠ مدرساً ومن أهم نتائجها أن الذكاء الوجداني يرتبط ارتباطاً موجباً بالتوافق المهني للمعلم.

دراسة (سحر فاروق عبدالفتاح، ٢٠٠١) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الوجداني ومدى تأثيره على التوافق لدى طالبات الجامعة ومن نتائجها : وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والتوافق لدى الطالبات.

دراسة (Leible & Snell Jr., 2004) وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأبعاد المتعددة للذكاء الوجداني وسوء التوافق كما يقاس بالاضطرابات الشخصية لدى طلاب الجامعة

والتي تم تشخيصها عن طريق دليل التشخيص الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية وتم قياس الذكاء الوجداني باستخدام استبيان الوعي الوجداني متعدد الأبعاد "Multidimensional Emotional Awareness Questionnaire" من إعداد Snell في ١٩٩٩ ومقياس ما وراء المزاج كسمة من إعداد Salovey et al. في ١٩٩٥، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين كل من وضوح الانفعالات وإصلاح المزاج والانتباه الانفعالي وبين جميع الاضطرابات الشخصية.

دراسة (Engelberg & Sjöberg, 2004) وهدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني كقدرة كما يقاس بمقاييس التقدير الذاتي ومقاييس الأداء الأقصى وبين التوافق الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة وتم استخدام مقياس Schutte et al. في ١٩٩٨ لقياس الذكاء الوجداني كقدرة بأسلوب التقدير الذاتي واستخدام مقياس للذكاء الانفعالي بأسلوب الأداء الأقصى من إعداد Sjöberg في ٢٠٠١ وأشارت الدراسة في بعض نتائجها إلى أن العلاقة بين التوافق الاجتماعي والذكاء الوجداني كقدرة كما يقاس بمقاييس الأداء الأقصى غير دالة إحصائياً بينما كانت العلاقة بين التوافق الاجتماعي والذكاء الوجداني كقدرة كما يقاس بمقاييس التقدير الذاتي علاقة موجبة دالة إحصائياً.

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني والتوافق أن بعضها تناول علاقة الذكاء الوجداني والتوافق الانفعالي أو الاجتماعي مثل دراسة (Parker et al, 2001) ، (سحر فاروق عبدالفتاح، ٢٠٠١)، (السيد إبراهيم السمدوني، ٢٠٠١)، (Engelberg & Sjöberg, 2004) ومنها ما تناول الذكاء الوجداني والتكيف في الحياة مثل دراسة (Sjöberg, 2001) ، ومنها ما تناول علاقة الذكاء الوجداني واضطرابات الشخصية مثل دراسة (Leible & Snell Jr., 2004) ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات:

- أن الإناث أقل من الذكور في الاضطرابات الانفعالية، وأن الإناث أعلى من الذكور في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والذكاء الشخصي (Parker et al, 2001).
- أن الذكاء الوجداني يرتبط إيجابياً بالتكيف في الحياة و التوافق الاجتماعي (Sjöberg, 2001)، (Leible & Snell Jr., 2004).

- توجد علاقة سالبة بين الذكاء الوجداني واضطرابات الشخصية (Engelberg & Sjoberg, 2004).

ثانياً: دراسات تناولت العلاقة بين الرضا عن الحياة والذكاء الوجداني :

دراسة (Ciarrochi et al., 2000) وهدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني كقدرة والرضا عن الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة وتوصلت الدراسة إلى ارتباط الرضا عن الحياة بالدرجة الكلية للذكاء الوجداني كقدرة وبعيد الإدراك الانفعالي وبعيد تنظيم الانفعالات وبعيد عزل تأثير القدرة العقلية العامة أصبحت علاقة الرضا عن الحياة ببعيد الإدراك الانفعالي غير دالة إحصائياً.

دراسة (Ciarrochi et al., 2002) وهدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني كقدرة والرضا عن الحياة كما يقاس بالإحساس بالضغط اليومية ومشاعر الإحباط والتفكير في الانتحار، لدى عينة من طلاب الجامعة وتوصلت الدراسة إلى أن بعد الإدراك الانفعالي وبعيد تنظيم الانفعالات أكثر الأبعاد ارتباطاً بالضغط واليأس والأفكار الانتحارية.

دراسة (Palmer et al., 2002) وهدفت إلى الكشف عن علاقة الذكاء الوجداني كقدرة كما يقاس بمقاييس التقدير الذاتي بالرضا عن الحياة لدى عينة من أفراد المجتمع العام وتم استخدام مقياس ما وراء المزاج كمقياس للذكاء الوجداني كقدرة من إعداد Salovey et al. وفي ١٩٩٥ وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الرضا عن الحياة وبين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وبالنسبة للأبعاد الفرعية ارتبط بعد وضوح الانفعالات بالرضا عن الحياة.

دراسة (Gannon & Ranzijn, 2005) وهدفت إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال الذكاء الوجداني كقدرة بجانب التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال القدرة العقلية العامة وسمات الشخصية لدى عينة من أفراد المجتمع وتوصلت الدراسة إلى ارتباط الرضا عن الحياة بكل أبعاد الذكاء الوجداني بعلاقات متوسطة موجبة دالة إحصائياً وأقوى العلاقات كانت في حالة ضبط وتنظيم الانفعالات وكذلك يرتبط الرضا عن الحياة ببعض سمات الشخصية ولا يرتبط الرضا عن الحياة بالذكاء العقلي.

وتوصلت دراسة (Austin et al., 2005) إلى ارتباط الرضا عن الحياة وحجم الشبكة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة بالذكاء الوجداني كسمة وكقدرة بعلاقة موجبة دالة إحصائياً.

وتوصلت دراسة (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2005) إلى أن الرضا عن الحياة يرتبط بأبعاد وضوح الانفعالات وإصلاح المزاج ولا يرتبط بالانتباه الانفعالي كبعد للذكاء الوجداني كما يقاس بمقياس ما وراء المزاج لدى طلاب الجامعة، وبعد ضبط تأثير الجنس والعمر كمتغيرات مصاحبة وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد الذكاء الوجداني بعد إدخال سمات الشخصية والحالة المزاجية في معادلة التنبؤ أسهم بعد الوضوح الانفعالي فقط في التنبؤ بالرضا عن الحياة وأضاف حوالي ٦% إلى التباين المفسر بجانب التباين المفسر من قبل سمات الشخصية والحالة المزاجية.

وتوصلت دراسة (Bastian et al., 2005) إلى ارتباط الرضا عن الحياة بالذكاء الوجداني لدى الأفراد من سن ١٦ إلى ٣٩ سنة كقدرة كما يقاس بمقاييس التقدير الذاتي وأبعاده الفرعية بعلاقات موجبة بين المتوسطة والمرتفعة وارتباط الرضا عن الحياة بالذكاء الوجداني كقدرة كما يقاس بمقاييس الأداء الأقصى وأبعاده الفرعية بعلاقات موجبة بين الضعيفة والمتوسطة وبعد عزل تأثير سمات الشخصية والقدرة المعرفية فسر الذكاء الوجداني كقدرة وأبعاده الفرعية حوالي ٦% من التباين في الرضا عن الحياة.

ومن خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت علاقة الرضا عن الحياة بالذكاء الوجداني نجد أن جميع الدراسات توصلت إلى ارتباط الرضا عن الحياة بالذكاء الوجداني أو أبعاده الفرعية بعلاقة موجبة دالة إحصائياً ، حتى بعد عزل تأثير سمات الشخصية، كما أن الذكاء الوجداني يفسر حوالي ٦% من التباين في الرضا عن الحياة بجانب سمات الشخصية والمتغيرات الأخرى.

ثالثاً: دراسات تناولت العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والذكاء الوجداني :

دراسة (Tapia, 1998) والتي هدفت إلى دراسة علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المدارس المتوسطة قوامها ١٢٨ طالباً وطالبة، وتم تحديد درجة التحصيل في اللغة والرياضيات، ومن نتائج الدراسة أن علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل ضعيفة.

بينما دراسة (Schutte et al., 1998) هدفت للتحقق من صدق مقياس الذكاء الوجداني في ضوء نموذج Mayer & Salovey وتم تطبيق المقياس على عينة قوامها ٣٤٦ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، ومن بين نتائجها أن الذكاء الوجداني منبئ بالتحصيل، كما أنه يسهم في تباين درجات التحصيل بنسبة ١٠%.

وتناولت دراسة (Abi Samra, 2000) علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي لدى عينة قوامها ٥٠٠ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الحادي عشر وتم استخدام قائمة "بار-أون" لقياس الذكاء الوجداني وتم استخدام درجات نهاية العام الدراسي لتمثل درجات التحصيل، ومن نتائجها أن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل علاقة موجبة دالة إحصائياً.

أما دراسة (Newsome et al., 2000) فقد هدفت إلى الكشف عن الصدق التنبؤي للذكاء الوجداني كسمة كما يقاس بقائمة معامل الانفعالية لـ "بار-أون"، وذلك عن طريق المقارنة بين إسهام الذكاء الوجداني كسمة والقدرة المعرفية وسمات الشخصية في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة وأشارت نتائجها إلى وجود علاقات دالة بين الإنجاز الأكاديمي من جهة وبين القدرة العقلية العامة وأثنين من سمات الشخصية هما الانبساطية والضبط الذاتي، ولا توجد علاقات دالة إحصائياً بين الإنجاز الأكاديمي والدرجة الكلية في الذكاء الوجداني أو الأبعاد الفرعية حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين -٠,٠٩ و ٠,٠٨.

أما دراسة (فوقية محمد، ٢٠٠١) فهذهت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة، وأشارت نتائجها إلى وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني.

وعلى النقيض دراسة (Wojtaszewski, 2001) والتي تناولت مدى إسهام الذكاء الوجداني في النجاح الأكاديمي والاجتماعي لدى عينة قوامها ٣٩ طالباً من الطلاب المراهقين المتفوقين متوسط أعمارهم ١٦,٥ سنة، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني متعدد الأبعاد من إعداد "Mayer et al"، واختبار للذكاء العام ومقياس النجاح الاجتماعي، واستخدم متوسط درجات تحصيل الطلاب ليمثل النجاح الأكاديمي، وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد وجد أن الذكاء الوجداني لا يسهم إسهاماً دال إحصائياً في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي.

وأيضاً تناولت دراسة (Boyce, 2002) علاقة الذكاء الوجداني بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني متعدد الأبعاد (MEIS) واختبار للقدرة العقلية العامة ومن نتائجها أن الذكاء الوجداني يرتبط ارتباطاً ضعيفاً بالإنجاز الأكاديمي.

أما دراسة (O'Connor Jr. & Little, 2003) وهدفت إلى المقارنة بين علاقة الإنجاز الأكاديمي بالذكاء الوجداني كسمة كما يقاس بقائمة "بار-أون" والذكاء الوجداني كقدرة كما

يقاس بمقياس (MSCEIT) من إعداد Mayer, Salovey, Caruso لدى طلاب الجامعة واستخدم المعدل التراكمي للدرجات كمؤشر للإنجاز الأكاديمي وأشارت نتائجها إلى ارتباط الإنجاز الأكاديمي بالقدرة العقلية العامة وبعيد الاستدلال "العامل B" من سمات الشخصية، وبخصوص الذكاء الوجداني جاءت النتائج على عكس ما هو متوقع فقد ارتبطت الدرجة الكلية للذكاء الوجداني كسمة بالإنجاز الأكاديمي (٠,٢٣٣) وبعد الذكاء داخل الشخص (٠,٢١٦) وإدارة الضغوط (٠,٢٩٣) بينما لم ترتبط الدرجة الكلية للذكاء الوجداني كقدرة بالإنجاز الأكاديمي وأرتبط بعد الفهم الانفعالي فقط بالإنجاز الأكاديمي وكانت قيمة معامل الارتباط مساوية (٠,٢٢٧).

ودراسة (محمد حبشي، ٢٠٠٣) تناولت البناء العاملي لمكونات الذكاء الوجداني كسمة لدى عينة من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي العلم، ومن نتائجها وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي وأن بعد تحقيق الذات كأحد مكونات الذكاء الوجداني هو المؤشر القادر على التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، وأن الطالبات أعلى من الطلبة في بعدى التعاطف والمسئولية الاجتماعية.

ودراسة (Parker et al., 2004) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني كسمة والإنجاز الأكاديمي وكذلك إلى معرفة التطورات النمائية في الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية لدى التلاميذ من الصف التاسع وحتى الصف الثاني عشر وأشارت بعض نتائجها إلى ارتباط الإنجاز الأكاديمي بالذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية، وإلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء داخل الشخص والذكاء الاجتماعي لصالح الإناث، وفي القدرة على التوافق لصالح الذكور؛ وكانت هناك فروق بين الصفوف الدراسية في الذكاء داخل الشخص والذكاء الاجتماعي والقدرة على التوافق وإدارة الضغوط وفي الدرجة الكلية في الذكاء الوجداني وأشارت المقارنات المتعددة بين المجموعات إلى أن مجموعة الصف التاسع كانت أقل المجموعات في الذكاء الشخصي والذكاء بين الأشخاص والدرجة الكلية، والقدرة على التوافق وإدارة الضغوط.

ودراسة (Lyons & Schneider, 2005) هدفت إلى الكشف عن تأثير الذكاء الوجداني كقدرة على الأداء في الرياضيات العقلية وفي اللغة في المواقف الضاغطة لدى طلاب الجامعة وأشارت الدراسة في بعض نتائجها إلى تفوق الإناث على الذكور في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وفي بعد إدارة الانفعالات وبالنسبة للذكور ارتبط بعد استخدام الانفعالات وبعد الفهم الانفعالي بالإجابات الصحيحة في مسائل الرياضيات بعلاقات موجبة

دالة إحصائياً وارتبط بعد الفهم الانفعالي بجودة الاستجابات في مهمة الوصف اللفظي أما في حالة الإناث فلم يرتبط بقلة الأخطاء في مسائل الرياضيات إلا بعد الفهم الانفعالي.

أما دراسة (أحمد طه محمد، ٢٠٠٥) فقد هدفت إلى الكشف عن علاقة الذكاء الوجداني كما يقاس بقائمة "بار-أون" بالإنجاز الأكاديمي لدى ٨٩٥ تلميذاً من تلاميذ المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية بمحافظة الفيوم وسلطنة عمان وأكدت نتائجها على إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وأن الإناث أعلى من الذكور في بعد الذكاء داخل الشخص فقط كبعد للذكاء الوجداني.

ودراسة (نصرة محمود، ٢٠٠٥) التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل في اللغة الإنجليزية لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وبلغت عينة الدراسة ١٥٠ تلميذاً وتلميذة، ومن نتائجها أن الذكاء الوجداني منبئ بالتحصيل في اللغة الإنجليزية، كما أن للذكاء الوجداني تأثير مباشر وغير مباشر على التحصيل حيث وجد أن الذكاء الوجداني يؤثر في تقدير الذات وموضع التحكم وهما يؤثران إيجابياً في التحصيل الدراسي.

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة التي تناولت علاقة الإنجاز الأكاديمي بالذكاء الوجداني تداخل النتائج وتناقضها في بعض الأحيان وأن النتائج الخاصة بالدراسات التي تناولت علاقة الإنجاز الأكاديمي بالذكاء الوجداني كقدرة تختلف عن نتائج الدراسات التي تناولت علاقة الإنجاز الأكاديمي بالذكاء الوجداني كسمة؛ فقد أكدت نتائج دراستي (Tapia, 1998)، (Boyce, 2002) على أن علاقة الذكاء الوجداني بالإنجاز الأكاديمي ضعيفة وأن الذكاء الوجداني لا يسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي؛ وعلى النقيض من ذلك بقية الدراسات توصلت إلى أن الذكاء الوجداني أو أبعاده الفرعية يرتبط إيجابياً بالإنجاز الأكاديمي ومن هذه الدراسات (Schutte et al., 1998)، (Abi Samra, 2000)، (Newsome et al., 2000)، (فوقية محمد، ٢٠٠١)، (O'Connor Jr. & Little, 2003)، (محمد حبشي، ٢٠٠٣)، (Parker et al., 2004)، (Lyons & Schneider, 2005)، (أحمد طه محمد، ٢٠٠٥)، (نصرة محمود، ٢٠٠٥).

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة المرتبطة بمشكلة الدراسة الحالية يتضح ما يلي :

- ندرة الدراسات التي تناولت تأثير الذكاء الوجداني على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال، حيث تمت معظم هذه الدراسات على طلاب المرحلة الثانوية أو طلاب الجامعة.

- معظم الدراسات التي تناولت علاقة الرضا عن الحياة بالذكاء الوجداني تناولت الرضا عن الحياة كدرجة كلية، بينما دراسة (Ciarrochi et al., 2002) تناولت الإحساس بالضغط اليومية ومشاعر الإحباط والتفكير في الانتحار كمظاهر للرضا عن الحياة وفي حدود إطلاع الباحثان لم يتم تناول العلاقة بين الرضا عن الحياة المرتبط بـ (الأسرة، المدرسة، الأصدقاء، الذات، البيئة التي يعيش فيها الطفل) والذكاء الوجداني.

- معظم الدراسات التي تناولت علاقة التوافق بالذكاء الوجداني تناولت بعض مظاهر التوافق مثل التكيف مع الحياة، التوافق الاجتماعي، التوافق الانفعالي، التوافق المهني، ومنها ما تناول الاضطرابات الشخصية وسوء التوافق وفي حدود إطلاع الباحثان لم يتم تناول العلاقة بين التوافق (الذاتي، المنزلي، الاجتماعي، المدرسي، الجسمي) لدى الأطفال وذكاءهم الوجداني كقدرة.

- أما من حيث الأدوات التي تم استخدامها فهناك تباين بين هذه الأدوات بناء على الأساس النظري الذي اعتمدت عليه ومفهوم الذكاء الوجداني في كل منها.

- استخدم في العديد من تلك الدراسات لقياس الذكاء الوجداني كقدرة مقاييس تعتمد على أسلوب التقدير الذاتي، ففي دراسة (Engelberg & Sjoberg, 2004) استخدم مقياس Schutte et al., في ١٩٩٨؛ واستخدم في دراسة (Palmer et al., 2002) ودراسة (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2005) مقياس ما وراء المزاج كمقياس للذكاء الوجداني كقدرة إعداد Salovey et al. في ١٩٩٥؛ وكذلك استخدم هذا الأسلوب في قياس الذكاء الوجداني كقدرة في دراسة (Bastian et al., 2005) وفي دراسة (Schutte et al., 1998).

- والنتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات أجمعت معظمها على وجود تأثير إيجابي للذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية على التوافق والرضا عن الحياة؛ أما بخصوص علاقة الإنجاز الأكاديمي بالذكاء الوجداني فلم تتوصل الدراسات السابقة إلى نتائج مستقرة تؤكد تأثير الذكاء الوجداني على الإنجاز الأكاديمي.

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة الحالية والإطار النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة تم صياغة الفروض التالية كإجابات محتملة لتساؤلات الدراسة:

١- توجد فروق دالة إحصائية في التوافق وأبعاده الفرعية، الرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية والذكاء الوجداني كقدرة وأبعاده الفرعية لدى الأطفال راجعة لتأثير النوع (ذكور، إناث) والعمر (١١، ١٢، ١٣، ١٤) سنة والتفاعل بينهما.

٢- توجد فروق دالة إحصائية في التوافق وأبعاده الفرعية والرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية لدى الأطفال مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني كقدرة.

٣- يمكن التنبؤ بالتوافق وأبعاده الفرعية والرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال من خلال الذكاء الوجداني كقدرة وأبعاده الفرعية لديهم.

٤- يمكن التوصل إلى نموذج عام يفسر التأثيرات المتبادلة بين أبعاد الذكاء الوجداني وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة في التوافق والرضا عن الحياة لدى الأطفال.

إجراءات الدراسة:

أولاً : عينة الدراسة :

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من تلاميذ الصفوف السادس الابتدائي والأول والثالث الإعدادي بمدينة قنا قوامها ٣٠٠ تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم بين ١١ و ١٤ سنة بمتوسط عمر قدره ١٢,٤٣ سنة وانحراف معياري قدره ٠,٩٧٤. ويعرض الجدول التالي لعينة الدراسة الأساسية وتوزيعها على الصفوف الدراسية المختلفة:

جدول (٢)

عينة الدراسة وتوزيعها على الصفوف الدراسية المختلفة

الصف	السادس الابتدائي	الأول الإعدادي	الثالث الإعدادي	المجموع
ذكور	١٢٢	٢٤	٣٠	١٧٦
إناث	٥٧	٣٧	٣٠	١٢٤
المجموع	١٧٩	٦١	٦٠	٣٠٠

ثانياً : أدوات الدراسة:

راعى الباحثان في اختيار الأدوات المستخدمة في قياس الذكاء الوجداني والتوافق والرضا عن الحياة لدى الأطفال بعض ملاحظات وإرشادات الدراسات والبحوث السابقة في المجال والتي منها : ضرورة أن تصف تلك المقاييس سلوكيات الأطفال واستجاباتهم في مواقف طبيعية في المدرسة والفصل والمنزل ومع الأصدقاء (Lutz et al., 2002; Fantuzzo et al., 2005).

١- مقياس الذكاء الوجداني كقدرة: *Emotional Intelligence Test* (تعريب وتقنين الباحثان)

في الدراسة الحالية تم قياس الذكاء الوجداني في ضوء نموذج "ماير وسالوفي" باستخدام المقياس الذي أعده (Moon, 1996) في كوريا بعد تعريبه وتقنيه للتطبيق في البيئة المصرية على مجموعة من الأطفال في المدى العمري من ١١ إلى ١٤ سنة، ويتكون المقياس الحالي من ٤٧ بند موزعة على خمسة أبعاد هي: إدراك الانفعالات *Perception of Emotions* ويتضمن هذا البعد ٨ بنود؛ التعاطف *Empathy* ويتضمن ٧ بنود؛ تنظيم الانفعالات *Regulation of Emotions* ويتضمن ١٥ بنداً؛ التعبير عن الانفعالات *Expression of Emotions* وتضمن ٧ بنود؛ والبعد الخامس هو استخدام الانفعالات *Utilization of Emotions* ويتضمن ١٠ بنود.

ويتميز المقياس الحالي بأن بنوده عبارة عن مواقف سلوكية تتطلب من الفرد تقدير قدرته على القيام بها أو اختيار نمط الاستجابة التي سوف يقوم بها إذا تعرض لهذا الموقف ولذلك ما يقيسه المقياس الحالي أقرب إلى المهارات السلوكية منها إلى السمات المميزة للشخصية.

وتتم الإجابة على كل بنود المقياس بالاختيار بين ثلاث تقديرات لاحتمالية حدوث الاستجابات هي دائماً، أحياناً، أبداً ما عدا البنود الخاصة ببعد استخدام الانفعالات فكل بند تأليه عبارتين تشرح كلا منها الاستجابة السلوكية الممكنة للبند وعلى الطفل أن يختار إحدى الاستجابتين وتصحح كل البنود بأن تعطى درجتان عندما يتم اختيار الاختيار الأول، وتأخذ درجة واحدة عندما يتم اختيار الاستجابة الثانية، والدرجة صفر عندما يتم اختيار الاستجابة الثالثة، بينما في البنود الخاصة ببعد استخدام الانفعالات فتكون درجة الطفل (٢ أو صفر) وبالتالي يكون لكل مقياس فرعي درجة عظمى تساوي عدد البنود مضروباً في ٢ ودرجة دنيا

هي صفر، والدرجة الكلية للمقياس تتراوح ما بين صفر و ٩٤ درجة، وتعنى الدرجة المرتفعة أن الطفل يتمتع بذكاء وجداني مرتفع أما الدرجة المنخفضة فتعنى أن الطفل منخفض الذكاء الوجداني.

■ صدق وثبات المقياس في البيئة الأجنبية :

المقياس الحالي له مؤشرات سيكومترية جيدة في البيئة الأجنبية فبعد تطبيقه على عينة قوامها (٢٢٣) تلميذاً، من تلاميذ الصفوف الرابع والسادس والثامن كشفت نتائج التحليل العاملي عن تضمن المقياس لخمس عوامل هي العوامل المحددة سابقاً للمقياس وتراوحت تشبعات عبارات المقياس ما بين ٠,٣٢ ، ٠,٧٤ وكذلك تراوحت معاملات الارتباط بين هذه العوامل ما بين ٠,٠٥ إلى ٠,٨٨ مما يؤكد استقلالية هذه العوامل وقدرتها التمييزية بين الأفراد، وأيضاً تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية وتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٣٤٤٥ في حالة بعد التعبير عن الانفعالات ، ٠,٨٧٥١ في حالة بعد تنظيم الانفعالات وجميعها معاملات ارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجات الأطفال في مقياس للذكاءات المتعددة (*Multiple Intelligence (MI)*) فكان معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ وبحساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للذكاءات المتعددة تراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٦٣ في حالة بعد تنظيم الانفعالات، ٠,٥٠ في حالة بعد التعاطف.

وبالنسبة لثبات درجات المقياس فقد تم التأكد من ثبات درجات الأبعاد الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباك وتراوحت معاملات الثبات لدرجات الأبعاد ما بين ٠,٦٦ في حالة بعد التعبير عن الانفعالات، ٠,٨١ في حالة بعد تنظيم الانفعالات.

■ صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

تم تقنين المقياس الحالي بعد تطبيقه على ١٧٥ تلميذاً من تلاميذ الصفوف السادس الابتدائي والأول والثالث الإعدادي بمدارس مدينة قنا تتراوح أعمارهم ما بين ١١ سنة إلى ١٤ سنة بمتوسط عمري قدره ١٢,٥٧ سنة وانحراف معياري ١,٠٦٩ ويوضح جدول (٣) توزيع التلاميذ عينة تقنين أدوات الدراسة:

جدول (٣)

عينة تقنين أدوات الدراسة وتوزيعها على الصفوف الدراسية المختلفة

الصف	السادس الابتدائي	الأول الإعدادي	الثالث الإعدادي	المجموع
ذكور	٤٠	٢٣	٢٥	٨٨
إناث	٣٥	٢٧	٢٥	٨٧
المجموع	٧٥	٥٠	٥٠	١٧٥

أ- صدق مقياس الذكاء الوجداني:

تم التأكد من صدق المقياس الحالي عن طريق التحليل العاملي التوكيدي *Confirmatory Factor Analysis* والذي يعد أحد تطبيقات نموذج المعادلة البنائية *Structural Equation Model* والذي يقوم على فكرة اختبار التطابق بين مصفوفة التباين للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المحللة فعلاً من قبل النموذج المفترض (المصفوفة التي يتم استهلاكها فعلاً من قبل النموذج المفترض) والنموذج المفترض هو نموذج افتراضي يحدد علاقات معينة بين مجموعة من المتغيرات ولذلك يسمى هذا الأسلوب في بعض الأحيان بنموذج تحليل بنية التباين *Covariance Structure Analysis* ولهذا السبب يعد استخدام هذا الأسلوب بمثابة برهنة على الصدق الواقعي أو العملي للعلاقات المفترضة بين المتغيرات (Hipp, et al., 2005; Lei & Lomax, 2005). ويتم تقويم جودة المطابقة عن طريق مجموعة من المؤشرات التي يتم في ضوءها قبول النموذج أو رفضه؛ وفي هذه الخطوة تم افتراض متغير كامن واحد هو الذكاء الوجداني تتشعب عليه خمسة متغيرات ضريحة أو مقاسة هي أبعاد الذكاء الوجداني وتم إخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي Amos 4.01 وباستخدام طريقة أقصى احتمال ML كانت مؤشرات جودة المطابقة كما هي موضحة في جدول (٤):

جدول (٤)

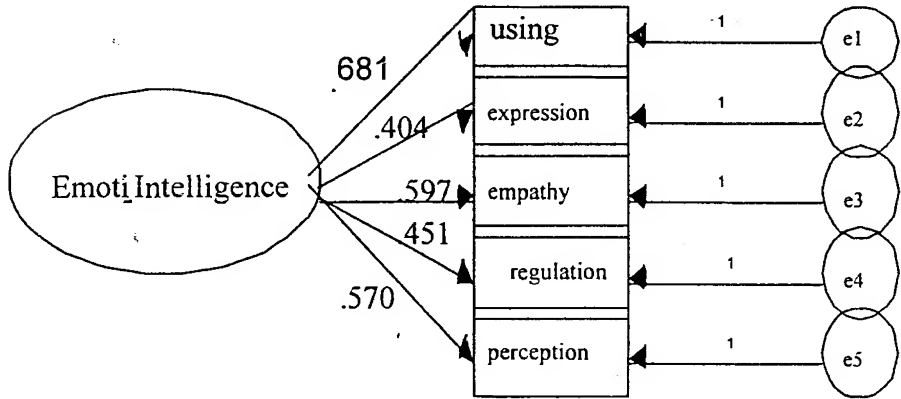
مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس الذكاء الوجداني

x^2	df	x^2 / df	GFI	AGFI
١,٧٦٥	٥	٠,٣٥٣	٠,٩٩٦	٠,٩٨٨
IFI	NFI	TLI	CFI	RMSEA
١,٠٠٠	٠,٩٨٥	١,٠٠٠	١,٠٠٠	٠,٠٠٠

ويتضح من هذا الجدول أن النموذج المفترض لمقياس الذكاء الوجداني يطابق تماماً بيانات العينة وهو ما يؤكد تشبع أبعاد المقياس على عامل كامن واحد هو الذكاء الوجداني حيث كانت قيمة χ^2 غير دالة وكذلك النسبة بين χ^2 ودرجات الحرية كانت أقل من 2 وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة GFI ومؤشر حسن المطابقة المعدل $AGFI$ ومؤشر المطابقة المقارن CFI ومؤشر المطابقة المعياري NFI ومؤشر المطابقة المتزايد IFI ومؤشر توكر لويس TLI) جميعها قيم مرتفعة إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح) وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي $RMSEA$ كان أقل من 0.05 وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس الذكاء الوجداني الحالي؛ والشكل التالي يوضح النموذج المفترض لمقياس الذكاء الوجداني وتشبعات الأبعاد المختلفة:

شكل (١)

النموذج المفترض لمقياس الذكاء الوجداني



ويتضح من الشكل السابق أن أبعاد المقياس لها تشبعات مرضية تتراوح ما بين 0.404 و 0.681 في حالة التعبير عن الانفعالات و 0.451 في حالة استخدام الانفعالات.

وتم كذلك التأكد من صدق المقياس الحالي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس؛ وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ومعاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بعد حذف درجة البعد منها وهو ما يتضح من جدول (٥):

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني المختلفة؛ وبين الأبعاد والدرجة الكلية؛
وبين الأبعاد والدرجة الكلية بعد استبعاد درجة البعد منها

الأبعاد	الإدراك الانفعالي	التعاطف	تنظيم الانفعالات	التعبير عن الانفعالات	استخدام الانفعالات
التعاطف	**٠,٣٢٥				
تنظيم الانفعالات	**٠,٢٤٠	**٠,٣٠١			
التعبير عن الانفعالات	**٠,٢٨٤	**٠,٢١١	*٠,١٦٥		
استخدام الانفعالات	**٠,٣٨٦	**٠,٤١٤	**٠,٣٠٣	**٠,٢٦٩	
الدرجة الكلية	**٠,٦٣١	**٠,٦٤٣	**٠,٦٩٣	**٠,٥١٨	**٠,٧٦٣
الدرجة الكلية (بعد استبعاد درجة البعد)	**٠,٤٤٧	**٠,٤٧٢	**٠,٣٦٥	**٠,٣٢١	**٠,٥٠٢

* دال عند ٠,٠٥ ، ** دال عند ٠,٠١

وينتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الحالي تتراوح ما بين ٠,١٦٥، ٠,٤١٤ وكذلك تتراوح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية ما بين ٠,٥١٨، ٠,٧٦٣ وتتراوح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية (بعد استبعاد درجة البعد منها) ما بين ٠,٣٢١، ٠,٥٠٢ وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس ومن جهة أخرى يدل التباين في معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس على قدرة الأبعاد على التمييز بين المفحوصين.

ب- ثبات درجات مقياس الذكاء الوجداني:

تم التأكد من ثبات درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس الحالي باستخدام معاملات ألفا كرونباك كما هو موضح بجدول (٦):

جدول (٦)

معاملات ثبات ألفا كرونباك لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية

الذكاء الوجداني	المقياس ككل	الإحراك الانفعالي	التعاطف	تنظيم الانفعالات	التعبير عن الانفعالات	استخدام الانفعالات
معامل (α)	٠,٧٨٩٤	٠,٦٦٧٢	٠,٧٣٣٢	٠,٧٨١٦	٠,٧٩١٤	٠,٩١٦٦

ويتضح من جدول (٦) أن مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية وأبعاده الفرعية له مؤشرات ثبات مرضية، ومما سبق يتضح أن المقياس الحالي له مؤشرات ثبات وصدق جيدة مما يؤكد صلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

٢ - مقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد لدى الأطفال: (تعريب وتقنين: الباحثان)

Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children

أعد هذا المقياس (Huebner, 1994) بهدف قياس الرضا عن الحياة لدى الأطفال نظراً لتركيز معظم المقاييس المتوافرة على قياس الرضا عن الحياة لدى البالغين، وذلك باعتبار أن الرضا عن الحياة يعد أحد المصادر الإيجابية للسعادة الوجدانية الذاتية Subjective Well-Being.

ويتميز المقياس الحالي بأنه يتناول الرضا عن الحياة باعتباره بنية متعددة الأبعاد حيث يذكر (Gilligan & Huebner, 2002) أنه بالرغم من ظهور المقياس الحالي منذ فترة إلا أنه حتى الآن يتم اعتبار الرضا عن الحياة بنية نفسية أحادية العامل يتم قياسها كدرجة كلية تعبر عن رضا الطفل عن حياته ولكن التوجهات الحديثة في هذا المجال تؤكد على أن الرضا عن الحياة بنية نفسية متعددة العوامل أو متعددة الأبعاد وأن المقاييس متعددة الأبعاد تزودنا بمعلومات أكثر عمقا وأكثر تمييزاً بين الأفراد؛ وهذا ما دفع الباحثان لتعريب وتقنين المقياس الحالي.

وكذلك من مميزات المقياس الحالي تضمنه لمدى واسع من أنشطة وسلوكيات الطفل مما يمكن من قياس الرضا عن الحياة في ضوء كل المؤشرات الدالة عليه؛ فالرضا عن الحياة يرتبط بالأحداث المحيطة بالطفل ولذلك لابد وأن تتضمن مقاييسه كل الجوانب والمجالات المرتبطة بحياته (Felix et al., 2004).

وإعداد المقياس الحالي في صورته الأجنبية تم من خلال مراجعة البحوث والدراسات التي تناولت الرضا عن الحياة للبالغين والأطفال، وكذلك من خلال المقابلات مع أطفال المدرسة الابتدائية وتم انتقاء العبارات بشرط أن تكون بسيطة وسهلة القراءة والفهم وأن يمكن استخدامها عبر مدى كبير من القدرة العقلية، كما تمت استشارة مجموعة من المدرسين في العبارات، وتم بذلك التوصل إلى الصورة الأولية وتضمنت ٧٠ عبارة موزعة على خمسة أبعاد فرعية هي الرضا عن (الأسرة، المدرسة، الأصدقاء، الذات، البيئة التي يعيش فيها الطفل) ويتم الإجابة عليها بالاختيار بين أربعة استجابات هي: دائماً، غالباً، أحياناً، أبداً وتقابل هذه الاختيارات الدرجات (١، ٢، ٣، ٤) على الترتيب في حالة العبارات الإيجابية بينما تقابل الدرجات (١، ٢، ٣، ٤) في حالة العبارات السالبة والتي أرقامها (١١، ١٤، ٢١، ٢٢، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٢٩) والدرجة المرتفعة تعني أن الطفل مرتفع الرضا عن الحياة بينما الدرجة المنخفضة تعني أن الطفل منخفض الرضا عن الحياة؛ وتم عرض هذه النسخة الأولية على ٢٥ طفلاً بهدف تحديد العبارات التي يشعر الأطفال بصعوبة في قراءتها أو فهمها وتم تعديل البنود في ضوء ذلك.

■ صدق وثبات المقياس الحالي في البيئة الأجنبية:

تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة قوامها ٣١٢ تلميذاً من العاديين في الصفوف من الثالث حتى الثامن وباستخدام التحليل العاملي الكشفي وبالتدوير المائل تم الإبقاء على ٤٠ عبارة وهي العبارات ذات التشعبات الدالة على عواملها المفترضة وبذلك تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس.

وأيضاً تم تطبيق المقياس على عينة أخرى تضمنت ٤١٣ تلميذاً من الصفوف الثالث حتى الخامس وتم التأكد من صدق المقياس عن طريق الصدق التقاربي *Convergent Validity* وذلك بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الحالي وبعض المقاييس الأخرى مثل: وصف الذات، والشعور بالوحدة النفسية للأطفال، وعدم الرضا عن الحياة الاجتماعية الذي يركز على مشاعر رضا الطفل عن الأصدقاء، ومقياس جودة الحياة المدرسية، ومن خلال النتائج تبين أن بعد الرضا عن الحياة المدرسية (من المقياس الحالي) ارتبط ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بمقياس جودة الحياة المدرسية، ومقياس الرضا عن الأصدقاء (من المقياس الحالي) ارتبط ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بمقياس المشاعر والرضا عن الأصدقاء، وبعد الرضا عن الذات (من المقياس الحالي) ارتبط ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بمقياس وصف الذات وأبعاده.

وكذلك تم التأكد من الصدق البنائي للمقياس الحالي باستخدام الصدق العاملي التوكيدي في دراسة (Greenspoon & Saklofask, 1998) وذلك بالتطبيق على ٣١٤ طفلاً من تلاميذ الصفوف من الثالث حتى الثامن وكانت مؤشرات جودة المطابقة وكذلك تشبعات العبارات على عواملها المفترضة جيدة.

أما ثبات المقياس الحالي في البيئة الأجنبية فتم التأكد منه بحساب معامل ألفا كرونباك للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية فكان معامل ألفا كرونباك للدرجة الكلية ٠,٩٢؛ ولبعد الرضا عن الأسرة ٠,٨٢؛ ولبعد الرضا عن المدرسة ٠,٨٥؛ ولبعد الرضا عن الأصدقاء ٠,٨٥؛ ولبعد الرضا عن الذات ٠,٨٢؛ ولبعد الرضا عن البيئة التي يعيش فيها الطفل ٠,٨٣ (Huebner, 1994).

■ صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

تم التأكد من صدق وثبات المقياس الحالي بعد تطبيقه على عينة تقنين الأدوات السابق عرضها في جدول (٣).

أ - صدق المقياس الحالي :

تم التأكد من صدق المقياس الحالي عن طريق التحليل العاملي التوكيدي وذلك بهدف التأكد من أن أبعاد المقياس تنتمي لعامل كامن واحد وهو الرضا عن الحياة وللتحقق من ذلك تم افتراض نموذج يتضمن عامل كامن واحد هو الرضا عن الحياة تشبع عليه خمسة أبعاد فرعية هي الرضا عن (الأسرة، المدرسة، الأصدقاء، الذات، البيئة التي يعيش فيها الطفل) وتم إخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام طريقة أقصى احتمال فكانت مؤشرات جودة المطابقة كما هي موضحة بجدول (٧):

جدول (٧)

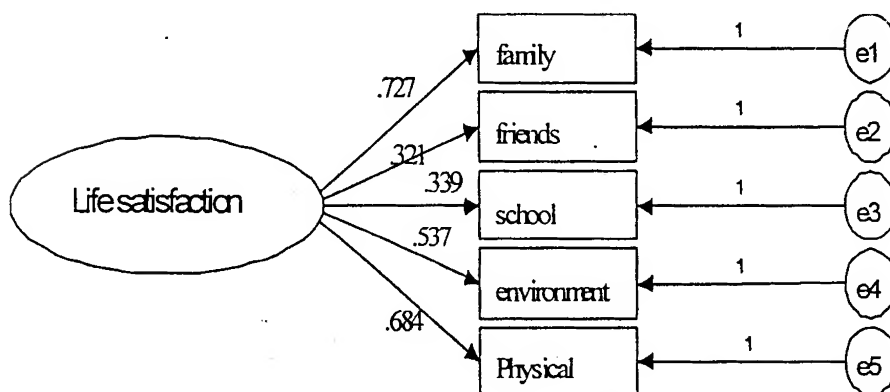
مؤشرات جودة المطابقة لمقياس الرضا عن الحياة

AGFI	GFI	χ^2 / df	df	χ^2
٠,٩٧٠	٠,٩٩٦	٠,٨٨١	٢	١,٧٦٢
RMSEA	CFI	TLI	NFI	IFI
٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١,٠٠٠	٠,٩٨٩	١,٠٠٠

ويتضح من الجدول السابق أن النموذج المفترض لمقياس الرضا عن الحياة يطابق تماماً بيانات العينة وهو ما يؤكد تشبع أبعاد المقياس على عامل كامن واحد هو الرضا عن الحياة حيث كانت قيمة كا ٢ غير دالة إحصائياً وكذلك النسبة بين كا ٢ ودرجات الحرية كانت أقل من ٢ وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة *GFI* ومؤشر حسن المطابقة المعدل *AGFI* ومؤشر المطابقة المقارن *CFI* ومؤشر المطابقة المعياري *NFI* ومؤشر المطابقة المتزايد *IFI* ومؤشر توكر لوييس *TLI*) جميعها قيم مرتفعة إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح) وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي *RMSEA* كان أقل من ٠,٠٥ وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس الرضا عن الحياة؛ والشكل التالي يوضح النموذج المفترض لمقياس الرضا عن الحياة وتشبعات الأبعاد المختلفة:

شكل (٢)

النموذج المفترض لمقياس الذكاء الوجداني



ويتضح من الشكل السابق أن أبعاد المقياس لها تشبعات مرضية تتراوح ما بين ٠,٣٢١ في حالة الرضا عن الأصدقاء و ٠,٧٢٧ في حالة الرضا عن الأسرة وتم كذلك التأكد من صدق المقياس الحالي عن طريق صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد المختلفة؛ وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية؛ وكذلك بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بعد استبعاد درجة كل بعد منها؛ وهو ما يتضح من جدول (٨):

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية لمقياس الرضا عن الحياة؛ وبين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية؛ وبين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية في حالة استبعاد درجة البعد منها

الأبعاد	الأسرة	الأصدقاء	المدرسة	البيئة	الذات
الأصدقاء	٠,٠٩٣				
المدرسة	**٠,٢٦١	*٠,١٥٤			
البيئة	**٠,٣٧٤	**٠,٣٨٤	**٠,٤١٨		
الذات	**٠,٥٠٣	**٠,٢١٠	*٠,١٩١	**٠,٣٧٥	
الدرجة الكلية	**٠,٦٤٥	**٠,٦٠٤	**٠,٦٠٤	**٠,٧٧٧	**٠,٦٨٨
الدرجة الكلية بعد استبعاد درجة البعد	**٠,٤٣٣	**٠,٢٩٨	**٠,٣٦٢	**٠,٥٩٨	**٠,٤٦١

* دال عند ٠,٠٥ ، ** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الرضا عن الحياة تتراوح ما بين ٠,٠٩٣ إلى ٠,٤١٨ مما يدل على صدق تميز الأبعاد وكذلك تتراوح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية ما بين ٠,٦٠٤ و ٠,٧٧٧؛ وتتراوح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية بعد استبعاد درجة البعد ما بين ٠,٢٩٨ و ٠,٥٩٨ مما يدل على الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

ب- ثبات درجات مقياس الرضا عن الحياة:

تم التأكد من ثبات درجات المقياس الحالي وأبعاده الفرعية بحساب معاملات ألفا-كرونباك للدرجات الكلية ودرجات الأبعاد فكانت كما هو موضح بجدول (٩):

جدول (٩)

معاملات ثبات ألفا-كرونباك لدرجات مقياس الرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية

الرضا عن الحياة	المقياس ككل	الأسرة	الأصدقاء	المدرسة	البيئة	الذات
معامل (α)	٠,٩٠٩٤	٠,٨٤٠٣	٠,٨٨٥١	٠,٨٥٩٦	٠,٨٧١٥	٠,٨٤٤٧

يتضح من جدول (٩) أن درجات مقياس الرضا عن الحياة ودرجات الأبعاد الفرعية لها معاملات ثبات مُرضية، ومما سبق يتضح أن لمقياس الرضا عن الحياة لدى الأطفال مؤشرات سيكومترية جيدة مما يؤكد صلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

٣- قائمة تقدير التوافق لدى الأطفال: (إعداد: عبدالوهاب محمد كامل: ١٩٨٨)

قام بإعداد هذه القائمة " راسل كاسل " وقام " عبدالوهاب محمد كامل " بتعريبها وتقنينها على الأطفال في البيئة العربية عام ١٩٨٨ ويتم تطبيق القائمة بصورة فردية وتعتمد على موضوعية الملاحظ ودرجة معرفته بالطفل كما تعتمد على درجة التدريب قبل استخدامها فيمكن أن يقوم بتطبيق القائمة المدرس أو الأخصائي النفسي أو الموجه الاجتماعي وذلك بعد أن يتم شرح التعليمات لهم لضمان الاتفاق في التقدير.

وتم إعداد القائمة في ضوء نتائج الدراسة الدقيقة والمسح الشامل لسجلات الأخصائيين النفسيين ومراكز الخدمات النفسية والسجلات المدرسية لعدد ١٠٠٠ حالة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وتتكون القائمة في صورتها النهائية من ٧٠ عبارة تقس خمسة جوانب هي: التوافق الذاتي (٢٠ عبارة) والتوافق المنزلي (١٦ عبارة) والتوافق الاجتماعي (١٧ عبارة) والتوافق المدرسي (١٢ عبارة) والتوافق الجسمي (٥ عبارات) بالإضافة إلى الدرجة الكلية والتي تعبر عن التوافق العام لدى الطفل وكل عبارة لها ٦ مستويات للتقدير تبدأ ب ١ والذي يعني أن ما تصفه العبارة ينطبق تماماً على الطفل وتنتهي ب ٦ والتي تعني أن ما تصفه العبارة لا ينطبق تماماً على الطفل وبالتالي فالدرجة المرتفعة تعني توافق الطفل أما الدرجة المنخفضة فتعبر عن سوء التوافق وبعد تقدير الدرجة الكلية في كل بعد من الأبعاد الخمسة يمكن حساب الدرجة الكلية من المعادلة (الدرجة الكلية لتوافق الشخصية = $٢ \times \text{التوافق الذاتي} + ٢ \times \text{التوافق المنزلي} + \text{التوافق المدرسي}$).

وتم التأكد من صدق القائمة في البيئة الأجنبية بالعديد من الطرق منها صدق التكوين وصدق التصنيف ومعد القائمة للبيئة العربية تأكد من صدقها عن طريق صدق الاتساق الداخلي والصدق العاملي وأراء المدرسين بعد تطبيق القائمة على عينة قوامها ٢٠٨ طفل من الأسوياء بالمدارس الابتدائية بمحافظات الغربية والقاهرة ومدينة الإسكندرية وكانت مؤشرات صدق القائمة مقبولة إلى درجة كبيرة، أما ثبات القائمة في البيئة الأجنبية فتم التأكد منه بطريقة التجزئة النصفية وبطريقة إعادة التطبيق وتراوحت معاملات الثبات بين ٠,٧٣٩ و ٠,٩١٣ أما معد القائمة للبيئة العربية فقد تأكد من ثباتها بطريقة التجزئة النصفية وتراوحت معاملات

التيبات لأبعاد القائمة ما بين ٠,٥٠ في حالة التوافق الجسمي و ٠,٨٩٠ في حالة التوافق المدرسي وفسر انخفاض ثبات درجات التوافق الجسمي بقلة عدد عبارات هذا البعد ونظراً لانخفاض ثبات درجات هذا البعد لا يدخل هذا البعد في حساب الدرجة الكلية لتوافق الشخصية.

■ صدق وثبات القائمة في الدراسة الحالية:

تم التأكد من صدق وثبات القائمة الحالية بعد تطبيقها على عينة تقنين الأدوات جدول (٣) ونظراً لعدم ألفة الباحثان بالأطفال عينة تقنين الأدوات وعينة الدراسة الأساسية فقد استعان الباحثان ببعض المدرسين في كل مدرسة في تطبيق القائمة بشرط تفهم المدرس لتعليمات التطبيق وأن يكون ممن لديهم ألفة بالطفل (قام بالتدريس له خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م) وذلك بالنسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية أما تلاميذ المرحلة الابتدائية فكان معظم المدرسين المستعان بهم في تطبيق القائمة قاموا بالتعامل مع الطفل خلال السنوات الدراسية الماضية وخلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م^(١).

أ- صدق قائمة تقدير التوافق لدى الأطفال:

تم التأكد من صدق القائمة عن طريق التحليل العاملي التوكيدي وذلك بهدف التأكد من أن أبعاد القائمة تقيس عامل كامن واحد وهو التوافق وللتحقق من ذلك تم افتراض نموذج يتضمن عامل كامن واحد هو التوافق تتشعب عليه خمسة أبعاد فرعية هي التوافق (الذاتي والمنزلي والاجتماعي والمدرسي والجسمي) وتم إخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام طريقة أقصى احتمال فكانت مؤشرات جودة المطابقة كما هي موضحة بجدول (١٠):

جدول (١٠)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس التوافق

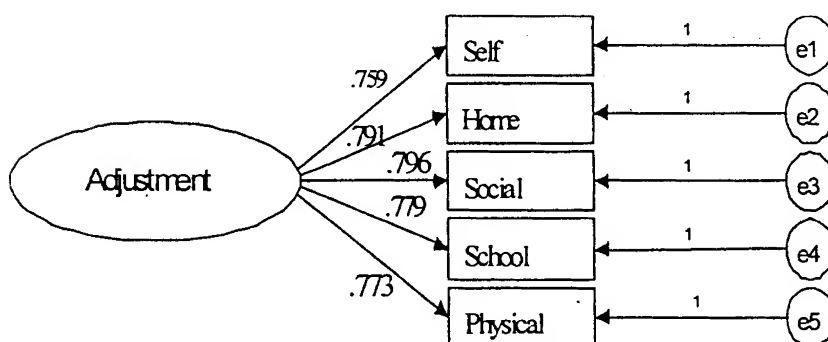
AGFI	GFI	χ^2 / df	Df	χ^2
٠,٩٩٨	١,٠٠	٠,٠٤٥	١	٠,٠٤٥
RMSEA	CFI	TLI	NFI	IFI
٠,٠٠٠	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠

(١) تم تطبيق أدوات البحث الحالي بداية من شهر ١٢ / ٢٠٠٥م.

ويتضح من الجدول السابق أن النموذج المفترض لقائمة تقدير التوافق يطابق تماماً بيانات العينة وهو ما يؤكد تشعب أبعاد المقياس على عامل كامن واحد هو التوافق حيث كانت قيمة كا ٢ غير دالة إحصائياً وكذلك النسبة بين كا ٢ ودرجات الحرية كانت أقل من ٢ وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة GFI ومؤشر حسن المطابقة المعدل $AGFI$ ومؤشر المطابقة المقارن CFI ومؤشر المطابقة المعياري NFI ومؤشر المطابقة المتزايد IFI ومؤشر توكر لويس TLI) جميعها قيم مرتفعة إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح) وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي $RMSEA$ كان أقل من ٠,٠٥ وهو ما يؤكد الصدق البنائي للقائمة؛ والشكل التالي يوضح النموذج المفترض للقائمة وتشعبات الأبعاد المختلفة:

شكل (٣)

النموذج المفترض لقائمة تقدير التوافق لدى الأطفال



ويتضح من الشكل السابق أن أبعاد القائمة لها تشعبات مرضية تتراوح ما بين ٠,٧٥٩ في حالة التوافق الذاتي و ٠,٧٩٦ في حالة التوافق الاجتماعي وكذلك تم التأكد من صدق القائمة عن طريق صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد؛ ومعاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية؛ وبين درجات الأبعاد والدرجة الكلية بعد استبعاد درجة كل بعد منها وهو ما يوضحه جدول (١١):

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية لقائمة تقدير التوافق؛ وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية؛ وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية بعد استبعاد درجة البعد منها

الأبعاد	الذاتي	المنزلي	الاجتماعي	المدرسي	الجسمي
المنزلي	٠,٧٠٢				
الاجتماعي	٠,٦٣٠	٠,٦٣٢			
المدرسي	٠,٥٨٨	٠,٤٩٤	٠,٦٣٣		
الجسمي	٠,٥٨٩	٠,٦٠٩	٠,٦١٣	٠,٦٠٥	
الدرجة الكلية	٠,٩١٥	٠,٨٦٤	٠,٨٧٩	٠,٧٨٩	٠,٧٥٨
الدرجة الكلية بعد استبعاد درجة البعد	٠,٧٥٥	٠,٧٣٤	٠,٧٤٢	٠,٦٧٢	٠,٧١١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد قائمة تقدير التوافق تتراوح ما بين ٠,٤٩٤ و ٠,٧٠٢ وكذلك تتراوح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية بين ٠,٧٥٨ و ٠,٩١٥ وتتراوح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية بعد استبعاد درجة البعد ما بين ٠,٦٧٢ و ٠,٧٥٥ وهي معاملات ارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على تجانس الأبعاد واتساقها فيما بينها.

ب- ثبات درجات قائمة تقدير التوافق لدى الأطفال:

تم التأكد من ثبات درجات القائمة وأبعادها الفرعية بحساب معاملات ألفا كرونباك للدرجات الكلية ودرجات الأبعاد فكانت كما هي موضحة بجدول (١٢):

جدول (١٢)

معاملات ثبات ألفا كرونباك لدرجات قائمة تقدير التوافق لدى الأطفال وأبعادها الفرعية

التوافق	المقياس ككل	الجسمي	المنزلي	الاجتماعي	المدرسي	النفسي
معامل (α)	٠,٩٥٣٤	٠,٨٣٤٧	٠,٨٢٧٩	٠,٨٤٨٢	٠,٨٤٨٠	٠,٩٠٣٠

يتضح من جدول (١٢) أن درجات قائمة تقدير التوافق لدى الأطفال ودرجات الأبعاد الفرعية لها معاملات ثبات مرضية، ومما سبق يتضح أن لقائمة تقدير التوافق لدى الأطفال مؤشرات سيكومترية جيدة مما يؤكد صلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثالثاً : المعالجة الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في معالجة نتائج الدراسة:

- تحليل التباين العاملي (2×4) وحجم التأثير في التحقق من مدى صحة الفرض الأول؛ تحليل التباين في التحقق من مدى صحة الفرض الثاني؛ تحليل الانحدار المتعدد في التحقق من مدى صحة الفرض الثالث؛ وذلك بواسطة الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS .
- نموذج المعادلة البنائية *Structural Equation Model* في التحقق من مدى صحة الفرض الرابع وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي *Amos 4.0 1* .

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق دالة إحصائية في التوافق وأبعاده الفرعية، الرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية والذكاء الوجداني كقدرة وأبعاده الفرعية لدى الأطفال راجعة لتأثير النوع (ذكور، إناث) والعمر (١١، ١٢، ١٣، ١٤) سنة والتفاعل بينهما.

والهدف من هذا الفرض يتمثل في التعرف على التغيرات النمائية في المتغيرات موضوع الدراسة الحالية لدى كلا من الجنسين في المدى العمري من ١١ إلى ١٤ سنة وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين العاملي (2×4) في التعرف على تأثير النوع (ذكور، إناث) والعمر (١١، ١٢، ١٣، ١٤) سنة على التوافق وأبعاده الفرعية، الرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية، الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية لدى الأطفال وهو ما يتضح من جدول (١٣)، (١٤):

جدول (١٣)

متوسطات درجات الأطفال في التوافق والرضا عن الحياة والذكاء الوجداني في ضوء العمر والنوع

البيان	النوع		العمر			
	ذكور	إناث	١١ سنة	١٢ سنة	١٣ سنة	١٤ سنة
التوافق لدى الأطفال	٢٨٤,٥٧٤	٣٠١,٦٦٩	٢٩٨,٩٤٦	٢٨٠,٧٧٤	٣٠٩,٦١٨	٢٩٣,٣٨٥
	٨٠,٠٠٦	٨٥,٣٥٥	٨٢,٠٧١	٧٨,٨٦٩	٨٨,٦٠٠	٨٤,٤٤٢
	٦٥,٤٥٥	٧١,٢٩٠	٧٠,٥٣٦	٦٥,٥٦٢	٧٠,٦٥٥	٦٨,١١٥
	٦٨,٢٦١	٧١,٥٠٨	٧١,٨٧٥	٦٧,٩١٢	٧٢,٨٧٣	٦٨,١٥٤
	٤٨,٩١٥	٥٠,٦٩٤	٥٠,٩٨٢	٤٧,٩٤٢	٥٣,٦٣٦	٤٨,٥٠٠
	٢١,٩٣٨	٢٢,٨٢٣	٢٣,٤٨٢	٢٠,٤٨٩	٢٣,٨٥٥	٢٤,١٧٣
الرضا عن الحياة	١٢٦,٥٢٨	١٢٧,٣٢٣	١٢٨,٥٥٤	١٢٤,٩١٩	١٢٨,٢٧٣	١٢٨,٦٣٥
	٢٦,٠٧٩	٢٦,٣٨٧	٢٧,٠٠٠	٢٥,٨٦١	٢٦,١٢٧	٢٦,٣٤٦
	٢٧,٩٣٢	٢٨,٥٤٠	٢٨,٢٥٠	٢٧,٨٦٨	٢٩,٤١٨	٢٧,٦٣٥
	٢٥,٥٩١	٢٥,٤٦٨	٢٥,٤٤٦	٢٤,٩٩٣	٢٥,٩٢٧	٢٦,٦٧٣
	٢٤,٥٧٩	٢٤,٧٩٠	٢٥,٢١٤	٢٤,١٦١	٢٥,٠٥٥	٢٥,٠٠٠
	٢٢,٣٤٧	٢٢,١٣٧	٢٢,٦٤٣	٢٢,٠٣٧	٢١,٧٤٦	٢٢,٩٨١
الذكاء الوجداني	٦٧,١٣٦	٦٧,١٨٦	٦٧,٩٦٤	٦٥,٤٨٩	٦٧,٢٣٦	٧٠,٥٩٦
	١٠,٢٨٩	١٠,٢٨٢	١٠,٤٤٦	١٠,١٣٩	١٠,٢٣٦	١٠,٥٥٨
	٨,٠٢٨	٨,٤٧٦	٨,٣٧٥	٨,١٦١	٧,٨٣٦	٨,٥٧٧
	١٠,٢٥٠	١٠,٢٩٥	١٠,١٠٧	٩,٧٥٩	١٠,٨٥٥	١١,٤٠٤
	٢١,٩٠٣	٢٠,٩١١	٢١,٧٦٨	٢١,٢٣٤	٢١,٣٨٢	٢٢,٠٠٠
	١٦,٦٦٥	١٧,١٢١	١٧,٢٦٨	١٦,١٩٧	١٦,٩٢٧	١٨,٠٥٨

جدول (١٤)

تحليل التباين لتأثير العمر والنوع على التوافق والرضا عن الحياة والذكاء الوجداني لدى الأطفال

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفاتية	حجم التأثير (١)
الدرجة الكلية	النوع	١٤٨١٧,٠٨	١	١٤٨١٧,٠٨	*٤,٠٢١	٠,٠٠٦
	العمر	٣٠٦٥٧,٤٥	٣	١٠٢١٩,١٥	*٢,٧٧٣	٠,٠٢٦
	النوع × العمر	٥٣٦٩٠,٥٥	٣	١٧٨٩٦,٨٥	**٤,٨٥٧	٠,٠٤٦
	الخطأ	١٠٧٦٠٠,٢	٢٩٢	٣٦٨٤,٩٤		
الذاتي	النوع	١٤١٦,٨٣	١	١٤١٦,٨٣	٣,٦٥٦	٠,٠١٢
	العمر	٣٣٧٠,٨٤	٣	١١٢٣,٦١	*٢,٨٩٩	٠,٠١٢
	النوع × العمر	٤٣٩٢,٠٧	٣	١٤٦٤,٠٢	*٣,٧٧٨	٠,٠٣٦
	الخطأ	١١٣١٥٢,٥	٢٩٢	٣٨٧,٥١		
المنزلي	النوع	٢١٠٥,٠٢	١	٢١٠٥,٠٢	**٩,٨٩٧	٠,٠٣١
	العمر	١١٨٤,٨١	٣	٣٩٤,٩٤	١,٨٥٧	٠,٠١٧
	النوع × العمر	٢٨٤٥,٢٥	٣	٩٤٨,٤٢	**٤,٤٥٩	٠,٠٤٢
	الخطأ	٦٢١٠٧,١٣	٢٩٢	٢١٢,٦٩		
الاجتماعي	النوع	٥٤٠,٦٨	١	٥٤٠,٦٨	١,٨٤٧	٠,٠٠٦
	العمر	١١٥١,٦٩	٣	٣٨٣,٨٩	١,٣١١	٠,٠١٣
	التفاعل	٢٤٦٧,٩١	٣	٨٢٢,٦٤	*٢,٨١	٠,٠٢٨
	الخطأ	٨٥٤٧٧,٣٦	٢٩٢	٢٩٢,٧٣		
المدرسي	النوع	٩٨,٢٤٩	١	٩٨,٢٤٩	٠,٦٥٣	٠,٠٠٢
	العمر	١٣١٠,٠٨	٣	٤٣٦,٦٩	*٢,٩٠١	٠,٠٢٧

(١) تم استخدام معادلة η^2 لحساب حجم التأثير كما تم ذكرها في (رشدي فام منصور، ١٩٩٧).

الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفاتية	حجم التأثير ^(١)
	النوع X العمر	٢٣٣٨,١٢	٣	٧٧٩,٣٧	**٥,١٧٧	٠,٠٤٩
	الخطأ	٤٣٩٥٥,٨٧	٢٩٢	١٥٠,٥٣		
الجسمي	النوع	٢٥,٣٩	١	٢٥,٣٩	٠,٧٧٧	٠,٠٠٢
	العمر	٨١١,٣١	٣	٢٧٠,٤٤	**٨,٢٧٠	٠,٠٧١
	النوع X العمر	١٠٤٦,٩٥	٣	٣٤٨,٩٨	**١٠,٦٧	٠,٠٩٢
	الخطأ	٩٥٤٨,١٥	٢٩٢	٣٢,٦٩		
الدرجة الكلية	النوع	١٨,٣٦	١	١٨,٣٦	٠,١٠٤	٠,٠٠٠
	العمر	٩٢٢,٣٩	٣	٣٠٧,٤٦	١,٧٥	٠,٠١٨
	النوع X العمر	١٥٨,١١	٣	٥٢,٧٠	٠,٣٠٠	٠,٠٠٣
	الخطأ	٥١٣١٦,٤٦	٢٩٢	١٧٥,٧٤		
عن الأسرة	النوع	٦,٢٤	١	٦,٢٤	٠,٤٨٧	٠,٠٠٢
	العمر	٥٢,٣٠	٣	١٧,٤٣	١,٣٦	٠,٠١٤
	النوع X العمر	١٠,٥٤	٣	٣,٥١	٠,٢٧٤	٠,٠٠٣
	الخطأ	٣٧٣٧,٤٧	٢٩٢	١٢,٨٠		
عن الأصدقاء	النوع	١٣,٦٥	١	١٣,٦٥	٠,٧٣٨	٠,٠٠٢
	العمر	١٠٠,٠٦	٣	٣٣,٣٥	١,٨٠٤	٠,٠١٨
	النوع X العمر	٥٥,٦٥	٣	١٨,٥٥	١,٠٠٣	٠,٠١٠
	الخطأ	٥٣٩٨,٢٨	٢٩٢	١٨,٤٩		
عن المدرس	النوع	٢,٧٩	١	٢,٧٩	٠,١٧٢	٠,٠٠١
	العمر	١١٨,٢٣	٣	٣٩,٤١	٢,٤٢٥	٠,٠٢٤

الرضا عن الحياة لدى الأطفال

نمط

الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفاتية	حجم التأثير ^(١)
سنة	للتفاعل	٩,٢٧٤	٣	٣,٠٩	٠,١٩٠	٠,٠٠٢
	للخطأ	٤٧٤٣,٩١	٢٩٢	١٦,٢٥		
عن البيئة	النوع	١,٢٣	١	١,٢٣	٠,٠٠١	٠,٠٠٠
	العمر	٦٣,٩٣	٣	٢١,٣١	١,٣٢١	٠,٠٠٠
	النوع x العمر	١٤,٥٨	٣	٤,٨٦	٠,٣٠١	٠,٠٠٣
	للخطأ	٤٧١٠,٩٢	٢٩٢	١٦,١٣		
	النوع	١,٨١	١	١,٨١	٠,١١٣	٠,٠٠٠
عن الذات	العمر	٥٥,٢٤	٣	١٨,٤١	١,١٦	٠,٠٠٠
	النوع x العمر	٥٢,٩٩	٣	١٧,٦٦	١,١٠٩	٠,٠١١
	للخطأ	٤٦٥٠,٢٩	٢٩٢	١٥,٩٣		
	النوع	٠,١١٧	١	٠,١١٧	٠,٠٠١	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية	العمر	١٠٣٢,٩٧	٣	٣٤٤,٣٢	**٣,٩٨٩	٠,٠٣٩
	التفاعل	١٠٨,٦١	٣	٣٦,٢٠	٠,٤١٩	٠,٠٠٤
	للخطأ	٢٥٢٠,٧,٨٨	٢٩٢	٨٦,٣٣		
	النوع	٠,٠٠٦	١	٠,٠٠٦	٠,٠٠١	٠,٠٠٠
الإبراك	العمر	٨,٣٩	٣	٢,٧٩	٠,٦٣١	٠,٠٠٠
	النوع x العمر	١٠,٦٤	٣	٣,٥٥	٠,٨٠٣	٠,٠٠٨
	للخطأ	١٢٩٠,٣١	٢٩٢	٤,٤٢		
	النوع	١٨,٠٩	١	١٨,٠٩	*٤,١٨٨	٠,٠١٣
التعبير	العمر	٢٠,٠٧	٣	٦,٦٩	١,٥٤٨	٠,٠٠٤
	النوع x العمر	٤٨,٨٩	٣	١٦,٢٩	*٣,٧٧١	٠,٠٣٦
	للخطأ					

الذكاء الوجداني لدى الأطفال

الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفاتية	حجم التأثير ^(١)
ف	الخطأ	١٢٦٢,٨٢	٢٩٢	٤,٣٢		
	النوع	٦,٢٢٦	١	٠,٢٢٦	٠,٠٥١	٠,٠٠٠
	العمر	١٢١,٠٩	٣	٤٠,٣٧	**٩,٠١١	٠,٠٨٤
	التفاعل	١٠,٤٩	٣	٣,٤٩	٠,٧٧٩	٠,٠٠٧
	الخطأ	١٣٠٧,٠٥	٢٩٢	٤,٤٨		
التنظيم	النوع	٧٣,٢٣	٣	٧٣,٢٣	*٤,٤١٧	٠,٠١٥
	العمر	٢٩,١٢	٣	٩,٧١	٠,٥٨٥	٠,٠٠٦
	النوع x العمر	٥١,٤٨	٣	١٧,١٦	١,٠٣٥	٠,٠١٠
	الخطأ	٤٨٤٠,٧٨	٢٩٢	١٦,٥٨		
الاستخدام	النوع	١٢,٧٢	١	١٢,٧٢	١,٠١٠	٠,٠٠٣
	العمر	١٤١,٩٣	٣	٤٧,٣١	*٣,٧٥٥	٠,٠٣٧
	النوع x العمر	٣٠,٣٤	٣	١٠,١١	٠,٨٠٢	٠,٠٠٨
	الخطأ	٣٦٨٠,١٣	٢٩٢	١٢,٦٠		

وينتضح مما سبق التالي:

أولاً : بالنسبة للتأثيرات الرئيسية للنوع (ذكور، إناث):

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التوافق (الدرجة الكلية) وفي التوافق المنزلي مع وجود حجم تأثير صغير* لمتغير النوع؛ ولا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التوافق الذاتي أو الاجتماعي أو المدرسي أو الجسمي؛ ومن جدول (١٣) يتضح أن الفروق في الدرجة الكلية للتوافق وفي التوافق المنزلي في صالح الإناث.

* إذا كانت قيمة $\eta^2 \geq ٠,٠١$ يكون حجم التأثير يكون صغيراً أما إذا كانت $٠,٠١ > \eta^2 \geq ٠,٠٠٦$ يكون حجم التأثير متوسطاً وإذا كانت $\eta^2 \geq ٠,١٤$ يكون حجم التأثير كبير (رشدي فام منصور، ١٩٩٧).

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الرضا عن الحياة (الدرجة الكلية) أو أي من أبعاده الفرعية.

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التعبير عن الانفعالات وفي تنظيم الانفعالات مع وجود حجم تأثير صغير لمتغير النوع؛ ولا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الذكاء الوجداني كقدرة (الدرجة الكلية) وأبعاد الإدراك الانفعالي والتعاطف واستخدام الانفعالات؛ ومن جدول (١٣) يتضح أن الفروق في التعبير الانفعالي في صالح الإناث بينما الفروق في تنظيم الانفعالات في صالح الذكور.

ثانياً : بالنسبة للتأثيرات الرئيسية للعمر (١١، ١٢، ١٣، ١٤) سنة:

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات العمرية المختلفة في التوافق (الدرجة الكلية) وفي التوافق الذاتي وفي التوافق المدرسي وفي التوافق الجسمي مع وجود حجم تأثير صغير لمتغير العمر على الدرجة الكلية للتوافق والتوافق الذاتي والمدرسي بينما كان حجم تأثير متغير العمر في التوافق الجسمي متوسط؛ ولم تكن الفروق دالة في التوافق المنزلي أو التوافق الاجتماعي؛ وبحساب الفروق بين المتوسطات ومقارنتها بمدى " شيفية " وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة سن ١٣ سنة ومجموعة سن ١٢ سنة في الدرجة الكلية للتوافق وفي التوافق الذاتي وفي التوافق المدرسي في صالح مجموعة سن ١٣ سنة ولم تكن الفروق بين متوسطات درجات المجموعات العمرية الأخرى دالة إحصائية في الدرجة الكلية للتوافق أو في التوافق الذاتي أو في التوافق المدرسي؛ أما التوافق الجسمي فكانت مجموعة سن ١٢ سنة أقل المجموعات في التوافق الجسمي وكانت الفروق بينها وبين كل المجموعات الأخرى ذات دلالة إحصائية؛ والفروق بين متوسطات درجات مجموعة سن ١١، ١٣، ١٤ سنة لم تكن دالة في التوافق الجسمي.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات العمرية المختلفة في الرضا عن الحياة (الدرجة الكلية) أو أي من أبعاده الفرعية.

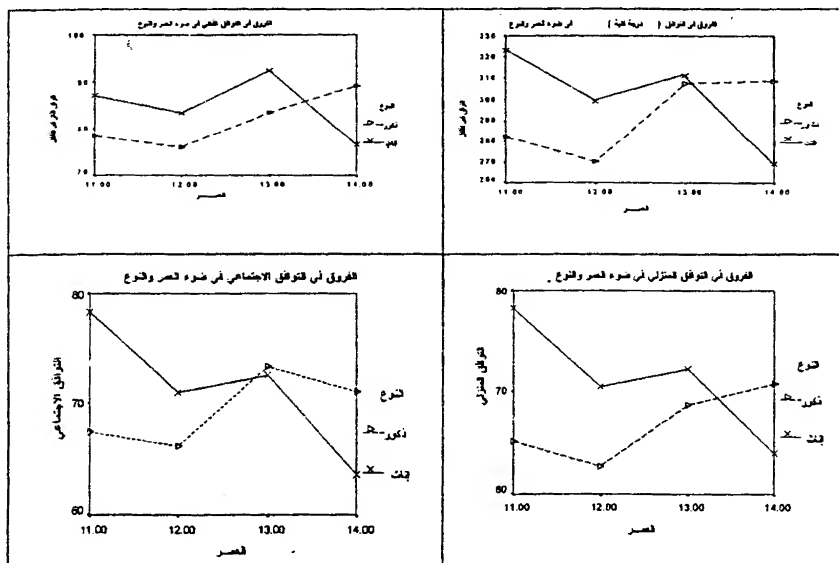
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات العمرية المختلفة في الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية) وفي أبعاد التعاطف واستخدام الانفعالات وكان حجم تأثير متغير العمر في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وفي استخدام الانفعالات صغير بينما كان حجم التأثير في حالة التعاطف متوسط؛ ولم تكن الفروق بين متوسطات درجات المجموعات العمرية المختلفة ذات دلالة إحصائية في أبعاد الإدراك الانفعالي أو التعبير عن الانفعالات أو التنظيم الانفعالي؛ وبحساب الفروق بين المتوسطات ومقارنتها بمدى " شيفية " وجدت فروق

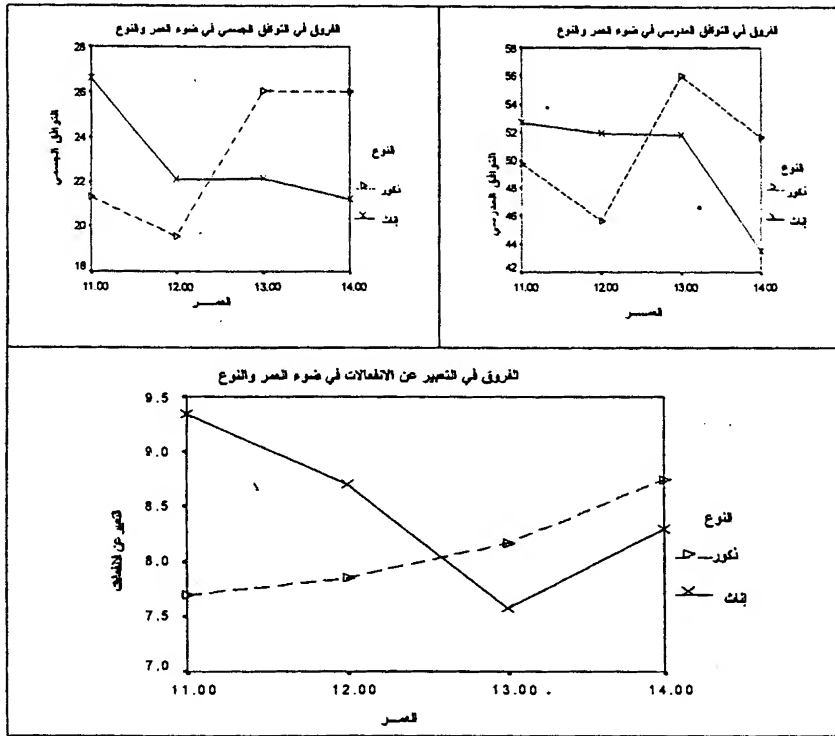
بين متوسطي مجموعة سن ١٤ سنة ومجموعة سن ١٢ سنة في الذكاء الوجداني كقدرة (الدرجة الكلية) في صالح مجموعة سن ١٤ سنة؛ وفي التعاطف وجدت فروق بين متوسطي درجات مجموعة ١٤ سنة ومجموعة سن ١١ سنة في صالح مجموعة سن ١٤ سنة وبين مجموعة سن ١٤ ومجموعة سن ١٣ من جهة ومجموعة سن ١٢ من جهة أخرى في صالح مجموعة سن ١٤ سنة ومجموعة سن ١٣ سنة؛ وفي استخدام الانفعالات كانت الفروق دالة بين متوسطي درجات مجموعة سن ١٤ سنة ومجموعة سن ١٢ سنة في صالح مجموعة سن ١٤ سنة.

ثالثاً : بالنسبة لتأثير التفاعل بين العمر والنوع:

- كانت هناك تأثيرات دالة للتفاعل بين العمر والنوع على التوافق (الدرجة الكلية) وكل أبعاده الفرعية؛ ولا توجد تأثيرات دالة للتفاعل بين العمر والنوع على الرضا عن الحياة (الدرجة الكلية) أو أي من أبعاده الفرعية؛ وفي حالة الذكاء الوجداني كقدرة فلم توجد تأثيرات دالة إحصائية للتفاعل بين العمر والنوع إلا في حالة بعد التعبير عن الانفعالات وكان حجم تأثير التفاعل بين العمر والنوع صغير في كل التأثيرات ذات الدلالة ما عدا حجم التأثير في حالة التوافق الجسمي فكان متوسطاً ويوضح شكل (٤) هذه التفاعلات:

شكل (٤)
التأثيرات ذات الدلالة لتفاعل النوع والعمر على التوافق والرضا عن الحياة والذكاء الوجداني لدى الأطفال





ويتضح من شكل (٤) التالي:

- بصفة عامة تظهر مشكلة في توافق الإناث سواء في الدرجة الكلية أو في الأبعاد الفرعية عند سن ١٢ وعند سن ١٤ سنة؛ وأن الإناث عند سن ١١ سنة وعند سن ١٢ سنة يكن أكثر توافقاً من الذكور وينعكس الوضع عند سن ١٣ وسن ١٤ سنة حيث تصبح الإناث أقل توافقاً من الذكور؛ وعند سن ١٤ سنة بصفة خاصة تعاني الإناث من نقص شديد في التوافق بصفة عامة سواء في الدرجة الكلية أو في الأبعاد الفرعية.

- أما الذكور ففي سن ١٢ سنة يقل توافقهم عنه في حالة سن ١١ ثم تظهر زيادة في توافقهم مرة أخرى بداية من سن ١٣ سنة وتستمر الزيادة في التوافق عند سن ١٤ سنة في التوافق بصفة عامة ما عدا التوافق المدرسي حيث يقل توافق الذكور عند سن ١٤ سنة مرة أخرى ويلاحظ كذلك أن الذكور بداية من سن ١٣ سنة يصبحوا أكثر توافقاً من الإناث في التوافق الاجتماعي وفي التوافق الجسمي وفي التوافق المدرسي.

- بالنسبة للتعبير عن الانفعالات كبعد للذكاء الوجداني يلاحظ أن الإناث في عمر ١١ سنة و١٢ سنة يكن أكثر قدرة على التعبير عن الانفعالات من الذكور وبعد سن ١٢ تقل قدرة

الإناث عن الذكور في التعبير عن الانفعالات، ويلاحظ كذلك أن قدرة الذكور في التعبير عن الانفعالات في زيادة مستمرة بزيادة العمر أما في حالة الإناث فأن الزيادة تبدأ من سن ١٤ سنة.

ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن أعراض الضغوط تتزايد بزيادة العمر من بداية مرحلة المراهقة وخاصة لدى الإناث وقد يرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى الدخول في مرحلة البلوغ وعدم الرضا عن وزن الجسم والمظهر العام والنقص في التقدير العام للاستحسان الذاتي وكذلك قد يرجع ذلك إلى الضغوط ونقص الدعم الاجتماعي ونقص الشعور بالكفاءة وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الفروق بين الذكور والإناث قد ترجع إلى زيادة الشعور بتقدير الذات لدى الذكور ونقص تقدير الذات لدى الإناث بداية من مرحلة المراهقة وخلال الفترة من ١٤ إلى ٢٣ سنة (Storksens et al., 2005).

ويتأكد ذلك من نتائج دراسة (Lucia et al., 2000) والتي توصلت إلى أن الفروق بين الجنسين التي توجد قبل بداية مرحلة المراهقة في العديد من العوامل الحرجة ترتبط بزيادة الضغوط لدى الإناث في بداية هذه المرحلة وأن الإناث أكثر شعوراً بالضغوط من قبل الأقران وأن الإناث أعلى من الذكور في الضغوط الشخصية وأقل من الذكور في الخبرات الشخصية الإيجابية قبل بداية مرحلة المراهقة وذلك لأن الإناث في نهاية مرحلة الطفولة وبداية مرحلة المراهقة يعانون من العديد من الأحداث الحياتية الضاغطة.

وكذلك قد يرجع انخفاض التوافق لدى الأطفال في سن ١٢ سنة وخاصة لدى الإناث إلى أن هذا العمر يمثل سن البلوغ عند غالبية الأطفال وهو ما يصاحبه العديد من التغيرات والتطورات الجسمية التي قد تسبب ببعض المشكلات النفسية المؤقتة؛ بينما انخفاض التوافق عند سن ١٤ سنة فقد يرجع إلى أن معظم أطفال هذا السن في الدراسة الحالية كانوا من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي والتي تعتبر من المراحل المحددة لمستوى ومستقبل التلميذ والتي قد يكون فيها نوع من التنافس بين المتعلمين وهو ما قد يصيب المتعلم ببعض القلق والاضطراب خاصة وأن أدوات الدراسة الحالية تم تطبيقها مع اقتراب نهاية الفصل الدراسي الأول.

ويلاحظ كذلك أن توافق الذكور بصفة عامة يبدأ في الزيادة عن توافق الإناث بعد سن ١٢ سنة وقد يرجع ذلك إلى أن الطفل الذكر بعد البلوغ مباشرة وظهور بعض علامات الرجولة على الجسم يبدأ التلميذ في الشعور بالفخر وأنه بدأ يدخل في عالم الكبار وهو ما يزيد من توافقه وشعوره بمشاعر التقدير والاستحسان من قبل الآخرين بعكس الإناث اللاتي قد ينتج عن نفس التغيرات شعورهن بالخجل والمسؤولية.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (Bastian et al., 2005) والتي أشارت إلى أن الفروق بين الذكور والإناث في معظم أبعاد الذكاء الوجداني كقدرة غير دالة إحصائياً وأن الإناث يتفوقوا على الذكور فقط في بعد الانتباه الانفعالي؛ وتتفق مع نتائج دراسة (Petrides & Furnham, 2000) والتي أشارت إلى تفوق الإناث على الذكور فقط في المهارات الاجتماعية؛ وتتفق مع نتائج دراسة (Parker, et al., 2004) والتي أشارت إلى وجود فروق في الذكاء الوجداني كسمة لدى التلاميذ من الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر وكانت مجموعة تلاميذ الصف التاسع أقل المجموعات في الذكاء الوجداني؛ وتتفق كذلك مع نتائج دراسة (سليمان محمد وعبد الفتاح رجب، ٢٠٠٢) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية فيما عدا بعد إدارة الانفعالات وكانت الفروق لصالح الإناث.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (Palmer et al., 2005) والتي توصلت إلى أنه يوجد تأثير لمتغير العمر على الذكاء الوجداني كقدرة عقلية وأبعاده الفرعية وعلى الرغم من ذلك فإن التغيرات النمائية في الذكاء الوجداني كقدرة صغيرة جداً وهو ما يتوافق مع وجود حجم تأثير صغير للعمر في الذكاء الوجداني كقدرة وأبعاده الفرعية في الدراسة الحالية؛ وكذلك تتفق مع نتائج دراسة (Van Rooy et al., 2005) والتي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث مع وجود حجم تأثير صغير للنوع بلغ ٠,٢١. وتوجد علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني والعمر ولا يوجد تأثير دال للتفاعل بين النوع والعمر على الذكاء الوجداني مما يوحي بأن الفروق في ضوء النوع ثابتة بالنسبة لكل المجموعات العمرية.

وتتفق النتائج السابقة مع ما أكدت عليه دراسة (Cramer & Tracy, 2005) من أن هناك تغيرات كبيرة في خصائص الشخصية والصحة النفسية والتوافق في مرحلة المراهقة وبالتحديد من سن ١٤ إلى ١٦ سنة؛ وتتفق كذلك مع نتائج دراسة (Lutz et al., 2002) والتي توصلت إلى تفوق الإناث عن الذكور في السلوك التوافقي.

وتختلف تلك النتائج مع دراسة (أنور فتحي عبدالغفار، ٢٠٠٣) ودراسة (عبدالحى علي ومصطفى حسيب، ٢٠٠٤) ودراسة (Dawda & Hart, 2000) حيث أكدت نتائجها على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني كسمة أو أبعاده الفرعية؛ وكذلك تختلف مع نتائج دراسة (Parker et al., 2001) والتي أكدت على وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني كسمة ومع نتائج دراسة (Day & Carroll, 2004)

والتي توصلت إلى تفوق الإناث على الذكور في كل أبعاد الذكاء الوجداني كقدرة عقلية وإلى عدم وجود فروق راجعة لتأثير العمر في أبعاد الذكاء الوجداني ما عدا بعد الإدراك الانفعالي.

وتختلف النتائج الحالية عن نتائج دراسة (Trinidad et al., 2004) ودراسة (Lyons & Schneider, 2005) والتي توصلتا إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني كقدرة وكذلك في بعد إدراك الانفعالات لصالح الإناث؛ وكذلك تختلف مع نتائج دراسة (Palmer et al., 2005) والتي أكدت على وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني كقدرة؛ وتختلف كذلك مع نتائج دراسة (محمد حبشي ٢٠٠٣) والتي توصلت في بعض نتائجها إلى تفوق الإناث على الذكور في التعاطف.

والفروق في ضوء العمر تتفق إلى حد ما مع نتائج دراسة (Lemerise et al., 2005) والتي توصلت إلى وجود فروق راجعة لتأثير العمر في تجهيز المعلومات ذات الطابع الاجتماعي وفي التوافق الاجتماعي حيث تفوق الأطفال في الصف الثالث والرابع عن الأطفال في الصف الأول والثاني في تذكر الإشارات ذات الطابع الاجتماعي وحل المشكلات الاجتماعية المرتبطة بالعداوة والأصدقاء في المدرسة.

وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الرضا عن الحياة سواء بين الذكور والإناث أو بين المجموعات العمرية المختلفة يتفق مع نتائج دراسة (Stubbe et al., 2005) والتي تؤكد على أن الرضا عن الحياة لا يختلف باختلاف النوع وأن الرضا عن الحياة ينقص بدرجة صغيرة جداً بزيادة العمر؛ وتتفق مع نتائج دراسة (Svanberg-Miller, 2004) والتي أكدت على عدم وجود فروق في الرضا عن الحياة بين الذكور والإناث في دراسة عبر ثقافية تضمنت عينات من ١٠ دول؛ وتختلف مع نتائج دراسة (Chen et al., 2005) والتي توصلت إلى تفوق الذكور على الإناث في الرضا عن الحياة في المدى العمري بين ١٢ إلى ١٣ سنة.

وبالنسبة للفروق في الذكاء الوجداني كقدرة وأبعاده الفرعية والراجعة للعمر فإن النتائج الحالية تؤيد بعض افتراضات نموذج الذكاء الوجداني كقدرة والخاصة بأن هذه المهارات تتزايد وتتمو بزيادة عمر وخبرة الفرد؛ بينما الفروق الراجعة للنوع فإنه من الملاحظ أن تلك الفروق لم تصل إلى حد الدلالة الإحصائية إلا في حالة أبعاد التعبير عن الانفعالات وتنظيم الانفعالات وعلى ذلك يمكن افتراض أن للنوع تأثير في أبعاد الذكاء الوجداني المرتبطة بالعمليات السلوكية وليس للنوع تأثير في الأبعاد المرتبطة بالعمليات المعرفية كالإدراك واستخدام الانفعالات في تيسير التفكير ويؤيد هذا الافتراض وجود فروق بين الذكور والإناث

في معظم الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني كسمة شخصية وخاصة بعد إدارة أو تنظيم الانفعالات.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائية في التوافق وأبعاده الفرعية والرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية لدى المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني " وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم تحديد أعلى ٢٧ % وأدنى ٢٧ % في الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية) وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين في التوافق وأبعاده الفرعية وفي الرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية وتم استخدام تحليل التباين للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين في التوافق والرضا عن الحياة؛ حيث يتيح هذا الأسلوب الإحصائي الفرصة لضبط أو عزل تأثير أي متغيرات مصاحبة قد يكون لها تأثير بجانب المتغيرات المستقلة وهنا تم عزل تأثير النوع (ذكور، إناث) والعمر باعتبارهما متغيرات مستقلة بجانب مستوى الذكاء الوجداني وبالتالي يمكن الكشف عن الفروق التي ترجع لاختلاف مستوى الذكاء الوجداني فقط وهو ما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١٥)

نتائج تحليل التباين للفروق بين مرتفعي (ن = ٨١) ومنخفضي (ن = ٨١) الذكاء الوجداني في التوافق والرضا عن الحياة بعد عزل تأثير كلاً من النوع والعمر

الذكاء الوجداني	مرتفعي الذكاء الوجداني		منخفضي الذكاء الوجداني		ف
	م	ع	م	ع	
التوافق لدى الأطفال	الدرجة الكلية	٢٣٨,٩٧٥	٤٥,٩١١	٣٢٧,٤٥٧	٥٢,١٤٣
	الذاتي	٩١,٧٩٠	١٨,١٢٦	٦٧,٥٥٦	١٦,٠٩٩
	المنزلي	٧٦,٠١٢	١٢,٦٠٦	٥٦,٠٩٩	١٢,٦٤٣
	الاجتماعي	٧٨,٦٠٥	١٤,٨١٤	٥٦,٥٥٥	١٤,٥٠٢
	المدرسي	٥٦,٠٠٠	١١,٧١٩	٤٠,٥٠٦	٩,٦٨٤
	الجسمي	٢٥,٠٤٩	٦,١٥٨	١٨,٢٥٩	٥,١٣٥
الرضا عن الحياة	الدرجة الكلية	١٣٧,٤٤٤	٩,٨٥١	١١٤,٨٥٢	١٠,٧٣١
	عن الأسرة	٢٨,٢٩٦	٢,٥٤٧	٢٢,٧٩٠	٢,٨٠١
	عن الأصدقاء	٢٩,٩٣٨	٤,٢٠٥	٢٦,٩٢٦	٤,٤٤١
	عن المدرسة	٢٨,٣٠٩	٣,١١٧	٢٢,٤٥٧	٣,٦٩٥
	عن البيئة	٢٦,٠٦٢	٣,٤٣٦	٢٢,٩٦٣	٣,٩٩٨
	عن الذات	٢٤,٨٣٩	٢,٨٦٩	١٩,٧١٦	٤,١٨٤

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق بين متوسطي درجات المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني في التوافق وأبعاده الفرعية وفي الرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية في صالح مجموعة مرتفعي الذكاء الوجداني.

ويدل ذلك على أن انخفاض مستوى الذكاء الوجداني يكون مصحوب بنقص في التوافق وفي الرضا عن الحياة بصفة عامة ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن الأطفال مرتفعي الذكاء الوجداني قد يكونون أكثر قدرة على حل المشكلات ومواجهة الضغوط والتغلب عليها وأقل شعوراً بالقلق أما الأطفال منخفضي الذكاء الوجداني فغالباً ما يعانون من مشكلات انفعالية وسلوكية وهو ما ينتج عنه نقص في التوافق والرضا عن الحياة بصفة عامة وهو ما يؤكد عليه (Murray & Malmgren, 2005).

وقد يرجع تفوق الأطفال مرتفعي الذكاء الوجداني في التوافق والرضا عن الحياة عن الأطفال منخفضي الذكاء الوجداني إلى تفوقهم في التقبل الذاتي وفي العلاقات الاجتماعية مع الآخرين والاستقلالية والتمكن من البيئة ووضوح أهدافهم في الحياة حيث تميز هذه السمات الأطفال مرتفعي الذكاء الوجداني ويمكن اعتبارها محددات هامة لتوافق ورضا الطفل عن حياته.

فالأطفال مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم القدرة على إدراك انفعالاتهم وانفعالات الآخرين وفهمها والتعبير عنها وضبطها وتنظيمها مما يمكنهم من تكوين العديد من العلاقات الإيجابية بالأقران ويجعلهم موضع اهتمام وثقة زملائهم وهم ما يسهم في تكوين مشاعر إيجابية عن الذات لديهم والذي ينتج عنه زيادة في توافقهم بصفة عامة وكذلك زيادة في رضاهم عن حياتهم.

وكذلك نظراً لأن مرتفعي الذكاء الوجداني يمكنهم الاستفادة من انفعالاتهم ومشاعرهم في تيسير التفكير واتخاذ القرارات فإن هؤلاء الأطفال يستطيعون تقييم قدراتهم الذاتية بدقة قبل الاستجابة للمطالب البيئية وينتج عن ذلك نقص الشعور بالفشل وهو ما يسهم بإيجابية في عدم الشعور بالضغوط أو القلق.

وكذلك قد ترجع الفروق بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني في التوافق والرضا عن الحياة إلى أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني يشعرون بالسعادة في حياتهم (Furnham & Petrides, 2003)؛ وينخفض لديهم مستوى الاضطرابات الانفعالية ولديهم قدرة على تنظيم الانفعالات فقد أشارت نتائج دراسة (Leible & Snell Jr., 2004) إلى ارتباط الاضطرابات

الشخصية والانفعالية الواردة في دليل التشخيص الإحصائي الرابع للجمعية الأمريكية للصحة النفسية سلبياً بالدرجة الكلية في الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية؛ وكذلك قد يرجع ذلك إلى أن ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني يرتبط بجودة العلاقات الأسرية والعلاقات مع الآخرين وبالرضا عن العلاقات الاجتماعية (Lopes et al., 2003)؛ ويرتبط إيجابياً بتقدير الذات (رشاد على وسهام، أحمد الحطاب، ٢٠٠٣؛ فؤاد محمد، ٢٠٠٤)؛ ويرتبط إيجابياً بالإنجاز الأكاديمي (فوقية محمد، ٢٠٠١؛ نصره محمود، ٢٠٠٥؛ O'Connor Jr. & Little, 2003)؛ ويرتبط سلبياً بالضغوط الحياتية وإيجابياً بالمهارات الاجتماعية والتوافق (سحر فاروق عبدالجيد، ٢٠٠١).

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة Lemerise & Arsenio في ٢٠٠٠ والتي توصلت إلى أن اختلاف الأطفال في التوافق الاجتماعي يرجع إلى الاختلافات في القدرة على تنظيم الانفعالات وضبطها (Lemerise, et al., 2005)؛ وتتفق كذلك مع نتائج دراسة (Ciarrochi et al., 2000) والتي توصلت إلى وجود فروق بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني كقدرة في الحالة المزاجية؛ وتتفق كذلك مع نتائج دراسة (Adeyemo, 2005) والتي أكدت على العلاقة الإيجابية بين التوافق والذكاء الوجداني كقدرة وكذلك أشارت إلى وجود فروق في التوافق تبعاً لاختلاف مستوى الذكاء الوجداني لدى الأطفال في المدى العمري ٩ إلى ١٤ سنة؛ وتتفق كذلك مع نتائج (عبدالمعظم أحمد الدريد، ٢٠٠٢) والتي أكدت نتائجها إلى تفوق مرتفعي الذكاء الوجداني عن منخفضي الذكاء الوجداني في التفكير الابتكاري والتفكير الناقد.

وتختلف النتائج الحالية مع نتائج دراسة (Brackett et al., 2004) والتي توصلت إلى عدم وجود علاقات دالة بين الذكاء الوجداني كقدرة وبين العديد من الأبعاد السلوكية الإيجابية كالعلاقات الإيجابية مع الأسرة ومع الأصدقاء المقربين وخاصة لدى الذكور منخفضي الذكاء الوجداني ولكن ارتبط الذكاء الوجداني كقدرة سلبياً بالسلوكيات الشاذة كالتدخين وتعاطي المخدرات والكحوليات والعلاقات السلبية بالآخرين وذلك لدى الأفراد في المدى العمري من ١٧ إلى ٢٠ سنة.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

وينص هذا الفرض على أنه "يمكن التنبؤ بالتوافق وأبعاده الفرعية والرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال من خلال الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية لديهم".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتوافق وأبعاده الفرعية والرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية والإنجاز الأكاديمي باعتبارها متغيرات تابعة على أبعاد الذكاء الوجداني من جهة وعلى الدرجة الكلية للذكاء الوجداني من جهة أخرى باعتبارها متغيرات مستقلة وذلك للتعرف على مقدار تباين المتغيرات التابعة الراجع لأبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للذكاء الوجداني وهو ما يوضحه جدول (١٦).

ونظراً لأن الباحثان يهدفان إلى التعرف على مدى اختلاف إسهام الذكاء الوجداني كقدرة وأبعاده الفرعية في الإنجاز الأكاديمي في المواد الدراسية المختلفة فقد تم الحصول على درجات التلاميذ عينة الدراسة في اللغة العربية واللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية والرياضيات والعلوم في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦م ونظراً لاختلاف درجات هذه المواد في المرحلة الابتدائية عنها في المرحلة الإعدادية فقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد في التنبؤ بدرجات التلاميذ في المواد الدراسية المختلفة والمجموع الكلي لدرجات التحصيل في كل فرقة دراسية على حدة وهو ما يوضحه جدول (١٧).

الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإجاز الأكاديمي لدى الأطفال

جدول (١٦)

معاملات الاحدار المنحد المجرية "Beta" و غير المجرية "B" ومعاملات الارتباط المنحد "R" ومعاملات التحديد "R²" والنسبة المئوية "ف" التحليل ثنائي الاحدار المنحد اللولقي والرضا عن الحياة على الأداء الوظيفي

المتغيرات التابعة	معامل الارتداد	اللاتيت	الارتفاع	التفسير عن الانحراف	الانحراف	الانحراف	التنظيم	استخدام	R	R ²	ف ودرجات الحرية	(النكافوذجي)	R (Beta)	R ²	ف ودرجات الحرية
للدرجة الكلية	B	35,85		1,0,378	1,0,0,2	1,0,0,7	0,1,0,4	1,0,242	0,05	0,29	40	(195,4)	0,089	0,29	10,0
	Beta			0,372	0,0,94	0,1,0,4	1,0,88	0,057	0,002	0,306	41	(196,3)	0,017	0,29	11,1
	B	15,34		0,700	0,0,144	0,0,740	1,0,88	0,087	0,003	0,403	42	(197,4)	0,001	0,29	12,2
للدراسي	B	11,83	1,000	0,706	0,0,381	1,0,0,3	0,087	1,331	0,135	0,403	43	(198,5)	0,001	0,29	13,3
	Beta		0,000	0,0,381	0,0,381	0,0,381	0,087	0,321	0,091	0,424	44	(199,6)	0,001	0,29	14,4
	B	9,08		0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	1,195	0,091	0,424	45	(200,7)	0,001	0,29	15,5
للأخصائي	B	14,05		1,0,0,5	0,0,193	0,0,193	0,087	1,191	0,091	0,424	46	(201,8)	0,001	0,29	16,6
	Beta			0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	0,377	0,091	0,424	47	(202,9)	0,001	0,29	17,7
	B	5,45		0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	0,321	0,091	0,424	48	(204,0)	0,001	0,29	18,8
للدراسي	B	7,0,17		0,0,193	0,0,193	0,0,193	0,087	1,319	0,091	0,424	49	(205,1)	0,001	0,29	19,9
	Beta			0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	0,321	0,091	0,424	50	(206,2)	0,001	0,29	21,0
	B	0,372		0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	0,321	0,091	0,424	51	(207,3)	0,001	0,29	22,1
للدرجة الكلية	B	0,372		0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	1,319	0,091	0,424	52	(208,4)	0,001	0,29	23,2
	Beta			0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	0,321	0,091	0,424	53	(209,5)	0,001	0,29	24,3
	B	0,372		0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	0,321	0,091	0,424	54	(210,6)	0,001	0,29	25,4
عن المرأة	B	0,372		0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	1,319	0,091	0,424	55	(211,7)	0,001	0,29	26,5
	Beta			0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	0,321	0,091	0,424	56	(212,8)	0,001	0,29	27,6
	B	0,372		0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	0,321	0,091	0,424	57	(213,9)	0,001	0,29	28,7
عن الإخصاء	B	0,372		0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	1,319	0,091	0,424	58	(215,0)	0,001	0,29	29,8
	Beta			0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	0,321	0,091	0,424	59	(216,1)	0,001	0,29	30,9
	B	0,372		0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	0,321	0,091	0,424	60	(217,2)	0,001	0,29	32,0
عن البيئة	B	0,372		0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	1,319	0,091	0,424	61	(218,3)	0,001	0,29	33,1
	Beta			0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	0,321	0,091	0,424	62	(219,4)	0,001	0,29	34,2
	B	0,372		0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	0,321	0,091	0,424	63	(220,5)	0,001	0,29	35,3
عن الذات	B	0,372		0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	1,319	0,091	0,424	64	(221,6)	0,001	0,29	36,4
	Beta			0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	0,321	0,091	0,424	65	(222,7)	0,001	0,29	37,5
	B	0,372		0,083	0,0,193	0,0,193	0,087	0,321	0,091	0,424	66	(223,8)	0,001	0,29	38,6

لترقيق لاي الأطفال	لترعا عن الحياة لدى الأطفال
--------------------	-----------------------------

جدول (۱۲)

الإنتاج الأكاديمي
(الصف الأول الابتدائي)

تابع جدول (۱۷)

[illegible]

ويتضح من جدول (١٦) التالي:

أ- بالنسبة للتوافق والرضا عن الحياة لدى الأطفال:

- تسهم أبعاد التعبير عن الانفعالات واستخدام الانفعالات وتنظيم الانفعالات في التنبؤ بالدرجة الكلية للتوافق وأبعاده الفرعية ولا تسهم أبعاد التعاطف والإدراك الانفعالي في التنبؤ بمعظم أبعاد التوافق؛ بينما تسهم أبعاد التعاطف وتنظيم الانفعالات واستخدام الانفعالات في التنبؤ بالدرجة الكلية للرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية ولم تسهم أبعاد الإدراك الانفعالي والتعبير عن الانفعالات في التنبؤ بمعظم أبعاد الرضا عن الحياة؛ وتتراوح نسب التباين التي تفسرها أبعاد الذكاء الوجداني كقدرة في التوافق ما بين ٢٦,٩% في حالة التوافق الجسمي و ٤٢,٩% في حالة الدرجة الكلية للتوافق بينما نسب التباين التي تفسرها الأبعاد الفرعية للذكاء الوجداني كقدرة في الرضا عن الحياة تتراوح ما بين ٥,١% في حالة الرضا عن الأصدقاء و ٤٢,٨% في حالة الدرجة الكلية للرضا عن الحياة.

- يسهم الذكاء الوجداني كدرجة كلية في تفسير قدر كبير من التباين في التوافق لدى الأطفال وتتراوح نسب التباين المفسر ما بين ١٩,٥% في حالة التوافق الجسمي و ٣٤,٧% في حالة الدرجة الكلية للتوافق؛ وكذلك يسهم الذكاء الوجداني كدرجة كلية في تفسير قدر كبير من التباين في الرضا عن الحياة لدى الأطفال وتتراوح نسب التباين المفسر ما بين ٥,٢% في حالة الرضا عن الأصدقاء و ٤١% في حالة الدرجة الكلية للرضا عن الحياة.

- بعد الإدراك الانفعالي بصفة خاصة لا يسهم في التنبؤ بالتوافق أو الرضا عن الحياة أو أي من أبعادهما الفرعية.

ويمكن تفسير تأثير بعد تنظيم الانفعالات وبعد استخدام الانفعالات في التنبؤ بمعظم أبعاد الرضا عن الحياة والتوافق بأن هذين البعدين يسهما بدرجة كبيرة في تنظيم مشاعر الفرد ومواجهة والتغلب على العديد من المشكلات التي تهدد توافق الطفل ورضاه عن الحياة مثل القلق والضغط؛ وتلك المشكلات من المحددات الهامة للرضا عن الحياة والتوافق (Nadalet, et al., 2005; Oishi et al., 2003).

وكذلك يمكن تفسير تلك النتائج بأن الطفل ذو المستوى المرتفع من الذكاء الوجداني يستطيع التغلب على ما يواجهه من مشكلات انفعالية عن طريق التقدير الصحيح لتلك المشكلات وتنظيم انفعالاته ولديه القدرة على التعامل بفاعلية ومرونة مع ضغوطه وهو ما

يتيح له تحقيق أهدافه وإرضاء حاجته والذي يؤدي إلى الشعور بالرضا عن حياته ويسهم بالتالي في توافقه مع المجتمع والذات؛ وهو ما يتفق مع افتراض (Mayer et al., 2004) أن الفرد مرتفع الذكاء الوجداني وخاصة بعد تنظيم الانفعالات قد يتميز بجودة العلاقات الاجتماعية والتوافق؛ ويتفق مع افتراض (Fantuzzo et al., 2005) بأن تنظيم الانفعالات من المحددات المهمة لتوافق الأطفال والعلاقات الإيجابية مع الأقران والاندماج في بيئة الفصل التعليمية.

ويسهم تنظيم الانفعالات ومواجهة المشكلات الانفعالية في التنبؤ بالرضا عن الأصدقاء ويفسر ذلك بأن الدعم الاجتماعي من قبل الأصدقاء والأقران يسهم في تحسين قدرة الطفل على مواجهة الضغوط والتعامل معها وكذلك يسهم ذلك في حمايته من الشعور بالرهبة وعدم الرضا الناتج عن المقارنة الاجتماعية وهو ما يسهم بالتالي في تحسين القدرات الأكاديمية فمقاييس الكفاءة في التعامل مع الأصدقاء تتبأ إيجابياً ليس فقط بالصحة النفسية الحالية بل أكثر من ذلك تتبأ بالثبات الانفعالي والرضا عن الحياة (Doll et al., 2003).

وكذلك يمكن تفسير النتائج الحالية في ضوء ما أكدت عليه نتائج دراسة (Garnefski et al., 2001) من أن استخدام الأفراد في المدى العمري من ١٢ إلى ١٤ سنة لبعض الاستراتيجيات التكيفية لتنظيم الانفعالات كاستراتيجيات إعادة التركيز الإيجابي *Positive Refocusing* وإعادة التقدير الإيجابي *Positive Reappraisal* يرتبط باختفاء مؤشرات القلق والضغط لديهم؛ وفي ضوء ما أكدت عليه نتائج دراسة (إلهام خليل وأمنية الشناوى، ٢٠٠٥) من ارتباط أبعاد الذكاء الوجداني بأساليب المواجهة التكيفية والارتباط السلبي بين أبعاد الذكاء الوجداني وأساليب المواجهة غير التكيفية؛ فتوافق الطفل وصحته النفسية يرتبط سلبياً بالقلق والضغط وعدم القدرة على التغلب على هذه المشاعر (Cramer & Tracy, 2005).

ويمكن تفسير إسهام التنظيم الانفعالي في التنبؤ بالتوافق والرضا عن الحياة لدى الأطفال في ضوء أن اعتقاد الطفل في القدرة على تنظيم مشاعره الذاتية يحسن لديه مشاعر الضبط الذاتي وكذلك اعتقاد الطفل بقدرته على تنظيم مشاعر الآخرين يسهم في تحسين مشاعر القدرة على التحكم بالمواقف المحيطة.

ويمكن تفسير عدم دلالة الإدراك الانفعالي في التنبؤ بالكثير من أبعاد التوافق والرضا عن الحياة بأن للإدراك الانفعالي تأثير غير مباشر في هذه المتغيرات، فإدراك الانفعالات قد يتوقف عليه كل عمليات التجهيز والمعالجة للمعلومات الانفعالية من تعبير عن الانفعالات وتنظيم واستخدام وبالتالي يكون للإدراك الانفعالي تأثير مباشر في باقي أبعاد الذكاء الوجداني

وهذه الأبعاد هي التي تؤثر مباشرة في التوافق والرضا عن الحياة وهو ما يتفق مع افتراض (Lemerise, et al., 2005) بأن كفاءة السلوك الوجداني وبالتالي ردود الفعل الوجدانية قد تعتمد بصفة أساسية على القدرة على معالجة الدلائل أو الإشارات الوجدانية واستخدام المعلومات الناتجة في اتخاذ القرارات الوجدانية وبالتالي يؤدي الإدراك الانفعالي دوراً مهماً في تجهيز المعلومات الانفعالية ولكن هذا التفسير يعد افتراض يحتاج إلى التحقق منه "وهو ما يتم التحقق منه في الفرض التالي للدراسة الحالية".

٨- بالنسبة للإنجاز الأكاديمي:

يتضح من جدول (١٧) التالي:

- يسهم الإدراك الانفعالي في التنبؤ بالدرجة الكلية للتحصيل وبدرجات التحصيل في معظم المواد الدراسية للصفوف الدراسية المختلفة؛ بينما يسهم التعبير عن الانفعالات في التنبؤ بالدرجة الكلية للتحصيل في الصفوف الدراسية المختلفة وكذلك يسهم التعبير عن الانفعالات في التنبؤ بدرجات التحصيل في اللغة العربية واللغة الإنجليزية للصفوف الدراسية المختلفة؛ بينما يسهم استخدام الانفعالات في التنبؤ بالدرجة الكلية للتحصيل في الصفوف الدراسية المختلفة وكذلك يسهم في التنبؤ بدرجات التحصيل في الرياضيات في الصفوف الدراسية المختلفة وفي اللغة الإنجليزية في الصفين السادس الابتدائي والأول الإعدادي وفي اللغة العربية في الصف الثالث الإعدادي وفي العلوم في الصف الأول الإعدادي؛ ظهرت إسهامات دالة لتنظيم الانفعالات في التنبؤ بالدرجة الكلية للتحصيل وبدرجات التحصيل في اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي فقط؛ ولم يسهم التعاطف في التنبؤ بدرجات التحصيل في أي صف من الصفوف الدراسية المختلفة.

- تتراوح نسب التباين المفسر والراجعة لتأثير أبعاد الذكاء الوجداني كقدرة في المواد الدراسية المختلفة ما بين ١٤,٣% في الدراسات الاجتماعية و ٥٢,١% في الرياضيات وذلك في الصف السادس الابتدائي وما بين ٨,٨% في حالة الدراسات الاجتماعية و ٣٢,٤% في الدرجة الكلية للتحصيل وذلك في الصف الأول الإعدادي وما بين ١٠,٦% في الدراسات الاجتماعية و ٥٦,٩% في الرياضيات وذلك في الصف الثالث الإعدادي.

- تسهم الدرجة الكلية للذكاء الوجداني كقدرة في التنبؤ بالدرجة الكلية للتحصيل وبدرجات التحصيل في المواد الدراسية المختلفة في الصفوف الدراسية المختلفة ما عدا الدراسات الاجتماعية في الصف الأول والثالث الإعدادي والعلوم في الصف الثالث الإعدادي؛ وتتراوح نسب التباين المفسر والراجعة لتأثير الدرجة الكلية للذكاء الوجداني كقدرة ما بين ١١,١% في الدراسات الاجتماعية و ٣٠,٨% في الرياضيات وذلك في الصف السادس الابتدائي وما بين

١١% في الرياضيات و٢٧% في اللغة الإنجليزية وذلك في الصف الأول الإعدادي وما بين ١٩,٢% في الرياضيات و٢٣,٦% في اللغة العربية وذلك في الصف الثالث الإعدادي.

ويتضح من النتائج السابقة أن التباين المفسر في الإنجاز الأكاديمي في حالة الأبعاد الفرعية للذكاء الوجداني أكبر من التباين المفسر في حالة الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وكذلك يتضح أن إسهامات الذكاء الوجداني في الإنجاز الأكاديمي ترتبط بالضغط الناتجة عن الشعور بصعوبة المادة الدراسية ففي الصف السادس الابتدائي كانت أكبر إسهامات الذكاء الوجداني في الإنجاز الأكاديمي في الرياضيات وكذلك في الصف الثالث الإعدادي بينما في الصف الأول الإعدادي كانت أكبر إسهامات الذكاء الوجداني في الإنجاز الأكاديمي في اللغة الإنجليزية فعلى الرغم من أن مقرر اللغة الإنجليزية أصبح من ضمن مقررات المرحلة الابتدائية إلا أن طبيعة مقرر اللغة الإنجليزية في المرحلة الإعدادية تختلف اختلافات جوهرية مما هو عليه في المرحلة الابتدائية من حيث المحتوى ومستوى الصعوبة.

كذلك قد ترجع الإسهامات الدالة للذكاء الوجداني في الإنجاز الأكاديمي إلى طبيعة الصفوف الدراسية المتضمنة في عينة الدراسة الحالية فالصف السادس الابتدائي يمثل نهاية المرحلة الابتدائية والصف الثالث الإعدادي يمثل نهاية مرحلة التعليم الأساسي مما يزيد من الضغوط النفسية لدى المتعلمين ويتطلب من الطفل ذكاء وجداني في التغلب على المشاعر والانفعالات السالبة والتكيف معها وكذلك الصف الأول الإعدادي يمثل مرحلة انتقالية من التعليم الابتدائي والبيئة والأقران الذين اعتاد عليهم الطفل إلى مرحلة التعليم الإعدادي والتي تمثل بيئة تعلم جديدة ومجموعة أخرى من الأقران تحتاج من الطفل التكيف معها والاندماج فيها.

والنتائج السابقة تؤكد فيما بينها على تأثير الذكاء الوجداني كقدرة وأبعاده الفرعية في الإنجاز الأكاديمي ويمكن تفسير ذلك في ضوء نتائج الدراسة الحالية والتي تؤكد الإسهامات الدالة للذكاء الوجداني كقدرة وأبعاده الفرعية في توافق التلميذ ورضاه عن الحياة والذي يسهم بالتالي في إنجازه الأكاديمي؛ وكذلك يمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء أن الذكاء الوجداني كقدرة يعبر عن القدرة العقلية في تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية وهو ما يفسره التأثير الدال لبعد الإدراك الانفعالي في درجات التحصيل في معظم المواد الدراسية وتأثير استخدام الانفعالات في تيسير التفكير في درجات التحصيل الخاصة بالمواد التي تحتاج إلى جهد عقلي في تعلمها كالرياضيات واللغة الإنجليزية.

فالإنجاز الأكاديمي يعد أهم مؤشرات التوافق لدى الأطفال والمراهقين ولكن نظرا للتأثيرات السلبية للضغوط البيئية المرتفعة والمطالب والطموحات التعليمية والتي تسهم في زيادة المشكلات السلوكية والانفعالية ربما تنقص الكفاءة الأكاديمية لدى المتعلم وهنا يظهر بوضوح دور الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية في الإنجاز الأكاديمي وهو ما يتفق مع ما تؤكد عليه دراسة (Slobodskaya et al., 2005)؛ فالمتعلمين في مرحلة التعليم الإعدادي قد تظهر لديهم بعض الاهتمامات غير الأكاديمية مثل الرغبة في المشاركة وممارسة بعض الأنشطة والتي قد تكون مصحوبة بنقص في الاهتمامات الأكاديمية لديهم وهو ما يحتاج من المتعلم قدرة في التوفيق بين هذه المطالب وإزاء إشباع البعض منها والتغلب على مشاعر الضيق والغضب في بعض الأحيان التي تنشأ من الضغوط الواقعة على المتعلم لكي يزيد من جهوده الأكاديمية وكل ذلك قد يرتبط بذكاء المتعلم الوجداني وهو ما يفسر الارتباط المرتفع بين الإنجاز الأكاديمي في بعض المواد والذكاء الوجداني.

وتتفق النتائج السابقة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Lopes et al., 2004) من أن بعد إدارة الانفعالات يعد أهم أبعاد الذكاء الوجداني في التنبؤ بجودة التفاعلات الاجتماعية بينما أبعاد (الإدراك، الاستخدام، والفهم) لا ترتبط بجودة التفاعلات الاجتماعية وفسرت الدراسة ذلك بأن هذه الأبعاد إما وأن تكون علاقتها ضعيفة بالكفاءة الاجتماعية وجودة التفاعلات الاجتماعية أو لها تأثيرات غير مباشرة؛ وتتفق مع ما أكد عليه (Leible & Snell Jr., 2004) من إسهام الذكاء الوجداني في مساعدة الأفراد على التوافق مع تغيرات ومجذبات الحياة من خلال استخدام الفرد لمهارات تنظيم الانفعالات؛ وتتفق مع تأكيد (Lopse et al., 2003) على أن أصحاب الدرجات المرتفعة في بعد تنظيم الانفعالات يميلون إلى تقرير علاقات أكثر إيجابية مع الآخرين وإدراك الدعم الأسري وأقل تقريراً للتفاعلات السلبية مع الأصدقاء المقربين.

وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Ezzell et al., 2000) والتي أشارت إلى أن التوافق لدى الأطفال في المرحلة العمرية من ٦ إلى ١٤ سنة يرتبط بالدعم الاجتماعي من قبل الأقران ومن قبل الأسرة في التغلب على ما يواجهه الطفل من مشكلات وفي التغلب على مشاعر وانفعالات الطفل السلبية؛ وتتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراستي (Oord & Rossem, 2002; Lengua, 2003) إلى ارتباط كلا من الانفعالية *Emotionality* وتنظيم الذات بالتوافق لدى الأطفال؛ ومع نتائج دراسة (Extremiera & Fernandez-Berrocal, 2005) والتي توصلت إلى أن الأفراد الأقل إحساساً بالضغوط والعصايبية والمرتفعين في الذكاء الوجداني كقدرة مستوياتهم مرتفعة في الرضا عن الحياة؛ وتتفق كذلك مع نتائج دراسة (Gannon &

(Ranzijn, 2004) والتي أكدت على أن بعد التنظيم الانفعالي هو أكثر أبعاد الذكاء الوجداني كقدرة ارتباطاً بالرضا عن الحياة؛ وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Zee et al., 2002) من ارتباط الذكاء الوجداني بالنجاح الاجتماعي (الكفاءة الاجتماعية والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية)؛ وتتفق مع نتائج دراسة (Engelberg & Sjoberg, 2004) والتي أكدت على ارتباط الذكاء الوجداني إيجابياً بالتوافق الاجتماعي؛ وتتفق إلى حد ما مع نتائج دراسة (السيد إبراهيم السمدوني، ٢٠٠١).

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (Parker et al., 2004) ودراسة (نصرة محمود، ٢٠٠٥) واللذان أشارت بعض نتائجهما إلى ارتباط الإنجاز الأكاديمي بالذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية؛ وكذلك مع نتائج دراسة (فوقية محمد، ٢٠٠١) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني؛ وتتفق كذلك مع نتائج دراسة (محمد حبشي، ٢٠٠٣) والتي أكدت نتائجها على وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي؛ وتتفق كذلك مع نتائج دراسة (Buhs, 2005) والتي أكدت على إمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال العلاقات الاجتماعية مع الأقران وكذلك أكدت على أن التوافق الأكاديمي والعلاقات بين الأقران تسهم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي.

وتتفق مع نتائج دراسة (Lyons & Schneider, 2005) والتي أكدت على ارتباط بعض أبعاد الذكاء الوجداني كقدرة بالأداء في الرياضيات واللغة؛ وتتفق مع تأكيد دراسة (Lam Kirby, 2002) على أن الذكاء الوجداني وأبعاده يسهم بدرجة كبيرة في الأداء المعرفي للفرد (مهام صعبة من الاستدلال المنطقي).

ولا تتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (O'Connor Jr. & Little, 2003) والتي أشارت إلى عدم وجود ارتباطات دالة بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني كقدرة والإنجاز الأكاديمي؛ وكذلك لا تتفق مع نتائج دراسة (Brackett et al, 2004) والتي أكدت على عدم وجود علاقات دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني كقدرة والعديد من الأبعاد الإيجابية للسلوكيات الحياتية والتي منها العلاقات الإيجابية مع الأسرة أو مع الأصدقاء المقربين؛ ولا تتفق كذلك مع نتائج دراسة (Newsome et al., 2000) والتي توصلت إلى عدم وجود علاقات دالة إحصائياً بين الإنجاز الأكاديمي والدرجة الكلية في الذكاء الوجداني كسمة أو أبعاده الفرعية.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

وينص هذا الفرض على أنه "يمكن الوصول إلى نموذج عام يفسر التأثيرات المتبادلة بين أبعاد الذكاء الوجداني وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة في التوافق والرضا عن الحياة لدى الأطفال".

وهذا الفرض يرتبط بنتائج الفرض السابق فقد تبين مما سبق أن الإدراك الانفعالي لا يسهم في التنبؤ بمعظم أبعاد التوافق والرضا عن الحياة لدى الأطفال وبحساب معاملات الارتباط بين الإدراك الانفعالي والتوافق وأبعاده الفرعية والرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية وجد أن معامل الارتباط في حالة التوافق كدرجة كلية هو ٠,٣٠٢ وفي حالة الرضا عن الحياة كدرجة كلية هو ٠,٣٣٤ وفي حالة الأبعاد الفرعية للتوافق تتراوح معاملات الارتباط بين ٠,٢٢٧ وفي حالة التوافق الاجتماعي و٠,٣١٨ في حالة التوافق المنزلي وفي حالة الأبعاد الفرعية للرضا عن الحياة تتراوح معاملات الارتباط بين ٠,١١٦ في حالة الرضا عن البيئة التي يعيش فيها الطفل و٠,٣٣٣ في حالة الرضا عن المدرسة وجميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ ماعدا معاملات الارتباط في حالة الرضا عن البيئة والرضا عن الأصدقاء فهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ وعلى الرغم من ذلك فبعد الإدراك الانفعالي لا يسهم في التنبؤ بالتوافق أو الرضا عن الحياة.

وبذلك يمكن استنتاج أن للإدراك الانفعالي تأثيرات غير مباشرة في التوافق والرضا عن الحياة وهذه التأثيرات قد تكون من خلال تأثير الإدراك الانفعالي في الأبعاد الأخرى للذكاء الوجداني وهو ما يتفق مع تأكيد الافتراضات النظرية لنموذج الذكاء الوجداني كقدرة على أن الإدراك الانفعالي يعد العملية الأساسية التي تؤثر في كل الأبعاد الأخرى للذكاء الوجداني.

وللتأكد من مدى صحة ذلك تم استخدام نموذج المعادلة البنائية *Structural Equation Model* في اختبار مدى جودة مطابقة افتراض أن بعض أبعاد الذكاء الوجداني تتوسط تأثير الإدراك الانفعالي في التوافق والرضا عن الحياة لدى الأطفال واكتفى الباحثان باختبار ذلك الافتراض في حالة الدرجة الكلية لكل من التوافق والرضا عن الحياة.

حيث تم افتراض نموذج يتوسط فيه "التعبير عن الانفعالات واستخدام الانفعالات والتعاطف وتنظيم الانفعالات" تأثير الإدراك الانفعالي في التوافق والرضا عن الحياة وباستخدام طريقة أقصى احتمال في البرنامج الإحصائي Amos 4.01 كان النموذج النهائي الذي تم التوصل إليه كما هو موضح بشكل (٥) وكانت مؤشرات جودة المطابقة لهذا النموذج كما هي موضحة بجدول (١٨):

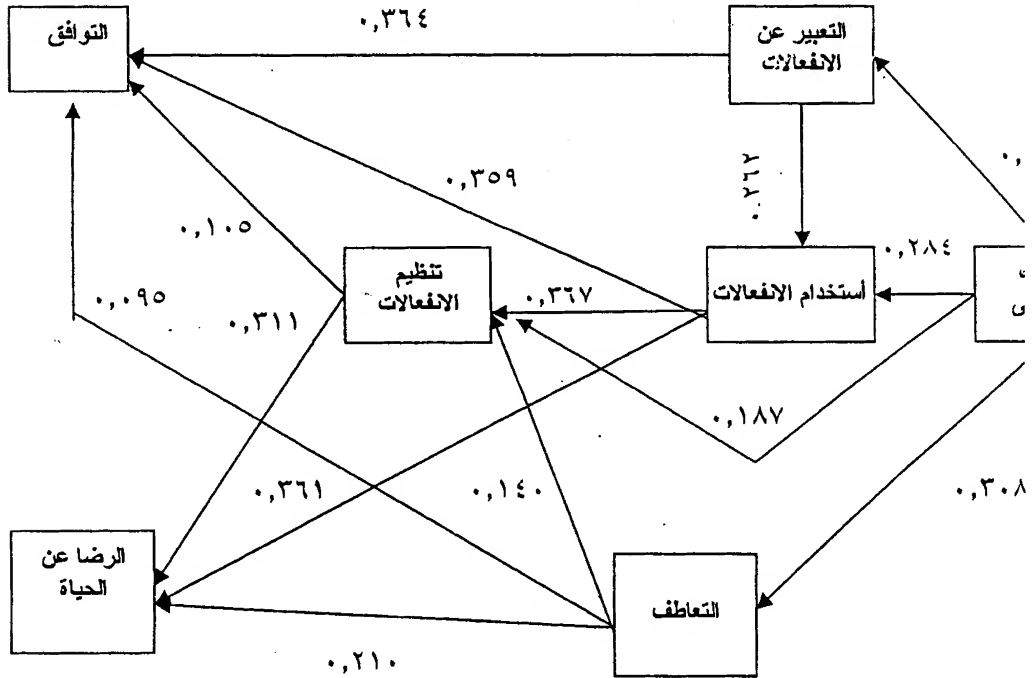
جدول (١٨)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج النهائي الذي يوضح التأثيرات المتبادلة بين أبعاد الذكاء الوجداني كقدرة وتأثيراتها في التوافق والرضا عن الحياة لدى الأطفال

AGFI	GFI	χ^2 / df	Df	χ^2
٠,٩٧١	٠,٩٩٣	١,٠٦١	٧	٧,٤٢٩
RMSEA	CFI	TLI	NFI	IFI
٠,٠١٤	٠,٩٩٩	٠,٩٩٧	٠,٩٨٦	٠,٩٩٩

شكل (٥)

النموذج النهائي الذي يوضح التأثيرات المتبادلة بين أبعاد الذكاء الوجداني كقدرة وتأثيراتها في التوافق والرضا عن الحياة لدى الأطفال



يتضح من جدول (١٨) أن مؤشرات جودة مطابقة النموذج النهائي الذي تم التوصل إليه مرتفعة وكانت قيمة χ^2 غير دالة إحصائياً ونسبة χ^2 إلى درجات الحرية كانت أقل من ٢,٠٠ وكان مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي $RMSEA$ أقل بكثير من ٠,٠٥ (إذا كانت قيمة $RMSEA$ أكبر ٠,٠٥ وأقل من ٠,٠٨ فإن النموذج المفترض يكون مطابق إلى حد ما أما إذا كانت هذه القيمة أقل من ٠,٠٥ فإن النموذج المفترض يكون مطابق تماماً ويرفض النموذج إذا زادت القيمة عن ٠,٠٨) وكذلك قيمة باقي المؤشرات كلها مرتفعة وقرينة جداً من الواحد الصحيح (النهاية العظمى لباقي المؤشرات هي ١,٠٠) وبالتالي يكون النموذج الذي تم التوصل إليه يفسر بدرجة كبيرة كل التأثيرات المتبادلة بين المتغيرات التي يتضمنها.

ويتضح من شكل (٥) تحقق افتراض أن أبعاد التعبير عن الانفعالات واستخدام الانفعالات والتعاطف وتنظيم الانفعالات تتوسط تأثير الإدراك الانفعالي وأن الإدراك الانفعالي يعد العملية الأساسية في الذكاء الوجداني والتي تؤثر في كل منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية ويتضح كذلك أن تنظيم الانفعالات يعد أعلى مستويات الذكاء الوجداني والذي يتأثر بنضج الأبعاد الفرعية الأخرى ولكن لا يتأثر ببعد التعبير عن الانفعالات وهو ما يعني تحقق افتراضات نموذج الذكاء الوجداني كقدرة لماير وسالوفي في ١٩٩٧.

ويتفق مع ما يشير إليه (Yoo et al., 2006) من أن الأفراد لكي يستطيعوا تنظيم انفعالاتهم وانفعالات الآخرين يحتاجون في البداية إلى التعرف على هذه الانفعالات وإدراك معانيها؛ وبالرغم من ذلك لم تثبت نتائج دراستهم صحة هذا الافتراض حيث وجد أن تنظيم الانفعالات لا يتوسط تأثير إدراك الانفعالات والتعرف عليها في توافق الطلاب مع الثقافات المختلفة عن ثقافتهم وفسرت الدراسة أن الإدراك الانفعالي وتنظيم الانفعالات يعمل كلا منهما بطريقة منفصلة في التأثير على التوافق مع الثقافات الأخرى.

وبالتالي فعلى الرغم من عدم التأثير المباشر للإدراك الانفعالي في التوافق والرضا عن الحياة (الفرض السابق) إلا أن نتائج الفرض الحالي تؤكد على أن الإدراك الانفعالي يؤدي دوراً هاماً في تحقيق التوافق والرضا عن الحياة حيث يتوقف عليه تأثير كل أبعاد الذكاء الوجداني الأخرى وهذه النتيجة لها أهمية تطبيقية كبيرة حيث توضح أن بداية التربية الوجدانية تتمثل في تدريب الطفل على إدراك معاني الانفعالات الذاتية والخاصة بالآخرين وكذلك تدريبه على تحديد معاني الرسائل غير اللفظية التي يتعرض لها في علاقاته مع كل ما يحيط به وألا يغالي أو يقلل من معاني هذه الانفعالات.

فقد أشار (Gohm et al., 2005) إلى أن إدراك الانفعالات الذاتية والخاصة بالآخرين والتعرف عليها يرتبط بزيادة الشعور بالكفاءة في التعامل مع العلاقات البيئية وذلك في ضوء المكون المعلوماتي للانفعالات والذي يعمل كمصدر هام للمعلومات في العديد من مواقف الحياة.

والنتيجة السابقة على الرغم من اتفاقها مع الافتراضات النظرية لنموذج الذكاء الوجداني كقدرة إلا أنه - على قدر إطلاع الباحثان - لا توجد دراسات سابقة تدعم صحتها.

تعليل عام على الدراسة الحالية ونتائجها:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية قدرة المقاييس القائمة على استخدام أسلوب التقدير الذاتي في قياس الذكاء الوجداني كقدرة وإذا كان النقد الذي يوجهه لمثل هذه المقاييس هو ارتباطها بدرجة متوسطة بسمات الشخصية - المقاييس القائمة على أسلوب الأداء الأقصى ترتبط بسمات الشخصية بعلاقات ضعيفة ومقاييس الذكاء الوجداني كسمة ترتبط بسمات الشخصية بعلاقات مرتفعة أو متوسطة - فهذه العلاقة ليست بغريبة أو تستدعي مثل هذا النقد فمن المنطقي أن ترتبط سمات الشخصية بقدرة الفرد على ضبط وتنظيم الانفعالات والنواحي المزاجية، وكذلك تنظيم الانفعالات والذي يمثل أعلى أبعاد الذكاء الوجداني ارتباطاً بسمات الشخصية يعد من الأبعاد المركزية أو الرئيسية لكل نماذج الذكاء الوجداني كقدرات أو كسمات، وفي ضوء نتائج الفرض الرابع يمكن التأكيد على أن مقاييس الذكاء الوجداني كقدرة والقائمة على أسلوب التقدير الذاتي تقترب نتائجها إلى حد ما إلى ما يقاس بمقاييس الذكاء الوجداني كقدرة والقائمة على أسلوب الأداء الأقصى بشرط أن تكون طريقة الإجابة عليها قائمة على فكرة تقدير الاستجابة وليس تفضيل الاستجابة وأن تتضمن مواقف سلوكية واضحة دقيقة يطلب من المستجيب اختيار كيفية التصرف فيها كما هو الحال في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

تسهم نتائج الدراسة الحالية في التأكيد المتزايد على أهمية الذكاء الوجداني في تحقيق التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي ومن هنا يمكن أن يكون للذكاء الوجداني حظ أكبر في البرامج التي تهدف إلى معالجة أو تحسين مثل هذه العمليات والتي تعد من المؤشرات الأساسية عن الشخصية المستقبلية للطفل؛ وتأكد من نتائج الدراسة أن بعد الإدراك الانفعالي يمثل الأساس الذي تعتمد عليه كل أبعاد الذكاء الوجداني الأخرى وهو ما يجب مراعاته في إعداد مثل هذه البرامج التدريبية.

٤٠ يعتقد كثير من المعلمين والعاملين في مجال التربية أن ذكاء الفرد الوجداني وكيفية تعامله وتعبيره وتنظيمية لانفعالاته شيء يصعب التأثير فيه أو يصعب مساعدة المتعلمين على تحسينه أو أن للأسرة الدور الأكبر في تشكيله وهو ما يتعارض كثيراً مع التوجهات والرؤى الحديثة لمثل هذه المهارات والتي ترى أنه من الضروري تضمين مهارات الذكاء الوجداني في المقررات الدراسية وأن يكون للاهتمام بتحسينه جانب أكبر من وقت المعلم والمدرسة ولذلك يجب أن يكون تدريب المعلمين على كيفية المساهمة في تحسين الذكاء الوجداني للأطفال من ضمن البرامج التي تهدف للارتقاء بمستوى العملية التعليمية وتطويرها.

٤١ أظهرت الإناث في بداية فترة المراهقة انخفاض كبير في مستوى التوافق والرضا عن الحياة وهو ما قد يؤثر حالياً ومستقبلاً في حياتهن الشخصية والأكاديمية ولذلك يجب الاهتمام بالبرامج التي تهدف إلى زيادة توعية الإناث بطبيعة هذه المرحلة وما يحدث فيها من تغيرات وما يجد فيها من مستحذات ويمكن تدريب المعلمات لكي يكون لهن دور أكبر في ذلك؛ كذلك من الضروري توعية الأسرة وخاصة الأمهات بفائدة الحوار مع بناتهن وتوجيهن بكيفية التعامل والتكيف مع التغيرات والتطورات التي تحدث لهن في مرحلة المراهقة.

٤٢ تم الاعتماد في الدراسة الحالية على نموذج الذكاء الوجداني كقدرة عقلية ولذلك يمكن القيام بدراسات تهدف لمقارنة النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية في حالة الاعتماد على نموذج الذكاء الوجداني كسمات شخصية.

٤٣ نظراً للنقد الموجة لبعض مقاييس الذكاء الوجداني لارتباط ما يقاس بواسطتها بسمات الشخصية فيمكن القيام بدراسة تهدف لمقارنة الصدق التنبئي للذكاء الوجداني كقدرة وكسمة بعد عزل تأثير سمات الشخصية وذلك بهدف معرفة ما يضيفه الذكاء الوجداني للتباين الذي تفسره سمات الشخصية؛ وكذلك يمكن أن تتناول الدراسات المستقبلية بالإضافة إلى الذكاء الوجداني وسمات الشخصية مقاييس للقدرات العقلية لمعرفة الإسهام النسبي لكلا منها في التنبؤ بمؤشرات الصحة النفسية لدى الأطفال، وكذلك نظراً لقياس الذكاء الوجداني كقدرة باستخدام مقياس يعتمد على أسلوب التقدير الذاتي في الدراسة الحالية فيمكن إجراء دراسة تستخدم مقياس يعتمد على أسلوب الأداء الأقصى في قياس الذكاء الوجداني كقدرة ومقارنة النتائج التي يتم التوصل إليها بنتائج الدراسة الحالية.

٤٤ يمكن إجراء مثل الدراسة الحالية في حالة الأطفال الأقل سناً والأكبر سناً من الأطفال عينة الدراسة الحالية ومقارنة النتائج التي يتم التوصل إليها مع نتائج الدراسة الحالية.

توصيات الدراسة :

- ◀ ضرورة تصميم برامج إرشادية في الذكاء الوجداني للآباء والمعلمين تهدف لتعريفهم بأهمية الذكاء الوجداني وكيفية مساعدة الأطفال في تحسينه.
- ◀ يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في توجيه الآباء والمعلمين لكيفية تنمية الذكاء الوجداني لدى الأبناء مما يسهم في زيادة توافقهم المدرسي والأسري وأيضاً يسهم في زيادة الإنجاز الأكاديمي.
- ◀ ضرورة توجيه نظر الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين إلى دور الذكاء الوجداني في التغلب على مشكلات سوء التوافق بأبعاده المختلفة وعدم الرضا عن الحياة بأبعاده المختلفة وتأثير ذلك كله على الإنجاز الأكاديمي.
- ◀ ضرورة تضمين مهارات الذكاء الوجداني وتدريبها ضمن المناهج الدراسية للتلاميذ لرفع مستوى الإنجاز الأكاديمي وتوافقهم ورضاهم عن الحياة .

المراجع :

- ١- أحمد طه محمد (٢٠٠٥): الذكاء الوجداني قياسه وعلاقته بالانوع والإنجاز الأكاديمي، دراسة عبر ثقافية. مجلة العلوم التربوية، يصدرها معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ع ١، ص ص ٢٩-٨٨.
- ٢- أنور فتحي عبد الغفار (٢٠٠٣): الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتها بالتعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا - كلية التربية - جامعة المنصورة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع ٥٣، الجزء الثاني، ص ص ١٦٧-١٣٣.
- ٣- السيد إبراهيم السمدونى (٢٠٠١): الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم، دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام. عالم التربية، ع ٣، ص ص ٦٣-١٥٢.
- ٤- إلهام عبد الرحمن خليل وأمنية إبراهيم الشناوي (٢٠٠٥): الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار-أون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلاب الجامعة. دراسات نفسية، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، ع ١٥، مج ١، ص ص ٩٩-١٦١.
- ٥- جوزال عبدالرحيم أحمد كمال (١٩٩٥): جنس الطفل، تخصص المعلمة وكثافة الفصل كمنبئات لتوافق الطفل مع الروضة. دراسات نفسية، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، ع ٣، مج ٥، ص ص ٤٩-٤٧٨.
- ٦- حلمي المليجي (٢٠٠٠): علم النفس الإكلينيكي، بيروت، دار النهضة العربية.
- ٧- رشاد علي عبد العزيز موسى وسهام أحمد الخطاب (٢٠٠٣): الفروق في بعض المتغيرات النفسية في ضوء متغيري الذكاء الوجداني والجنس. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٢٧، الجزء الثاني، ص ص ١٥٣-١٩٥.
- ٨- رشدي فام منصور (١٩٩٧): " حجم التأثير " الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ع ١٦، مج ٧، ص ص ٥٧-٧٥.
- ٩- سحر فاروق عبد الجيد (٢٠٠١): تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة. رسالة دكتوراه، كلية البنات بجامعة عين شمس.
- ١٠- سليمان محمد سليمان وعبد الفتاح رجب علي (٢٠٠٢): أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الأبناء. مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة الأزهر، ع ١١١، ص ص ٩٠-١٣٠.
- ١١- عبد الحي على محمود ، مصطفى حسيب محمد (٢٠٠٤): الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية للشخصية. المجلة المصرية

للدراسات النفسية، تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ع ٤٣، مج ١٤، ص ص ٥٥ - ٩٧.

١٢- عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٢): الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ع ٤، مج ٨، ص ص ٢٢٩ - ٣٢٢.

١٣- عبدالوهاب محمد كامل (١٩٨٨): قائمة تقدير التوافق للأطفال. طنطا، المكتبة القومية الحديثة.

١٤- مجدي محمد الدسوقي (١٩٩٨): دراسة لأبعاد الرضا عن الحياة وعلاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى عينة من الراشدين صغار السن. المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ع ٢٠، مج ٨، ص ص ١٥٧ - ٢٠٠.

١٥- فؤاد محمد حسن إسماعيل (٢٠٠٤): الذكاء الوجداني عند المراهقين وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٦- فوقية محمد محمد راضي (٢٠٠١): الذكاء الوجداني وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع ٤٥، ص ص ١٧٣ - ٢٠٤.

١٧- محمد حبشي حسين (٢٠٠٣): البناء العاملي لمكونات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي العام باستخدام التحليل العاملي التحقيقي. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ع ٢، ص ص ١٣٦ - ١٩٥.

١٨- نصره محمود إسماعيل (٢٠٠٥) الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من وجهة الضبط، تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بقنا. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.

19- Abisamra, N. (2000). The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement in Eleventh. Graders. Available at: <http://members.PP.1-9.Fortunecity.com/nadabs/researchintell2. Html>

20- Adeyemo, D. (2005). The Buffering Effect of Emotional Intelligence on the Adjustment of Secondary School Students in Transition. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 6-3, 2, 79-90.

21- Austin, E.; Saklofske, D. & Egan, V. (2005). Personality, Well-Being and Health Correlates of Trait Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.

- 22- Bar-On, R.; Brown, J.; Kirkcaldy, B. & Thome, E. (2000). Emotional Expression and Implications for Occupational Stress; an Application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- 23- Bastian, V.; Burns, N. & Nettelbeck, T. (2005). Emotional Intelligence Predicts Life Skills, but not as well as Personality and Cognitive Abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145.
- 24- Boyce, A. (2002). The Corelation of Emotional Intelligence, Academic Success, and Cognitive Ability in Master's Level Physical Therapy Students. *Dissertation Abstracts International*, 62, 12B, P. 5677.
- 25- Brackett, M., Mayer, J. & Warner, R. (2004). Emotional Intelligence and its Relation to Everyday Behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- 26- Buhs, E. (2005). Peer Rejection, Negative Peer Treatment, and School Adjustment: Self-Concept and Classroom Engagement as Mediating Processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407-424.
- 27- Caruso, D.; Mayer, J. & Salovey, P. (2002). Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality. *Journal of Personality Assessment*, 79, 2, 306-320.
- 28- Chen, X.; Sekine, M.; Hamanishi, S.; Wang, H.; Gaina, A.; Yamagami, T. Kagamimori, S.; (2005). Lifestyles and Health-Related Quality of Life in Japanese School Children: A Cross-Sectional Study. *Preventive Medicine*, 40, 668- 678
- 29- Ciarrochi, J.; Chan, A. & Caputi, P. (2000) A Critical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- 30- Ciarrochi, J.; Deane, F. & Anderson, S (2002). Emotional Intelligence Moderates The Relationship between Stress and Mental Health. *Personality and Individual Differences*. 32, 197-209.
- 31- Conte, J. (2005). A Review and Critique of Emotional Intelligence Measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 433-440.

- 32- Cramer, P. & Tracy, A. (2005). The Pathway from Child Personality to Adult Adjustment: The Road is not Straight. *Journal of Research in Personality*, 39, 369–394.
- 33- Day, A. & Carroll, S. (2004). Using an Ability-Based Measure of Emotional Intelligence To Predict Individual Performance, Group Performance, and Group Citizenship Behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36, 1443–1458.
- 34- Dawda, D. & Hart, S. (2000). Assessing Emotional Intelligence: Reliability and Validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in University Students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797–812.
- 35- Demir, M. & Urberg, K. (2004). Friendship and Adjustment among Adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 68–82.
- 36- Doll, B.; Murphy, P. & Song, S. (2003). The Relationship between Children's Self-Reported Recess Problems, and Peer Acceptance and Friendships. *Journal of School Psychology*, 41, 113–130.
- 37- Elias, J. & Weissberg, P. (2000). Primary Prevention: Educational Approaches to Enhance Social and Emotional Learning. *Journal of School Health*, 70, 5, 186–191.
- 38- Engelberg, E. & Sjoberg, L. (2004). Emotional Intelligence, Affect Intensity, and Social Adjustment. *Personality and Individual Differences*, 37, 533–542.
- 39- Extremera, N. & Fernandez-Berrocal, P. (2005). Perceived Emotional Intelligence and Life satisfaction: Predictive and Incremental Validity Using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937–948.
- 40- Ezzell, C.; Swenson, C. & Brondino, M. (2000). The Relationship of Social Support to Physically Abused Children's Adjustment. *Child Abuse & Neglect*, 24, 5, 641–651.
- 41- Fannin, E. (2002). The Contributions of Emotional Intelligence to Academic Achievement and Production. *Dissertation Abstracts International*, 62, 12 A, P.4055.
- 42- Fantuzzo, J.; Bulotsky-Shearer, R.; Fusco, R. & McWayne, C. (2005). An Investigation of Preschool Classroom Behavioral

Adjustment Problems and Social-Emotional School Readiness Competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 259-275.

- 43- Felius, J.; Stager, D.; Berry, P.; Fawcett, S.; Salomao, S.; Berezovsky, A. & Birch, E. (2004). Development of an Instrument to Assess Vision-related Quality of Life in Young Children. *American Journal of Ophthalmology*, 138, 3, 362-372.
- 44- Fox, S. & Spector, P. (2000). Relations of Emotional Intelligence, Practical Intelligence, General intelligence, and Trait Affectivity with Interview Outcomes: It's not All Just "G". *Journal of Organizational Behavior*, 21, 203-220.
- 45- Freudenthaler, H. & Neubauer, A. (2005). Emotional Intelligence: The Convergent and Discriminate Validities of Intra- and Interpersonal Emotional Abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 569-579.
- 46- Furnham, A. & Petrides, K. (2003). Trait Emotional Intelligence and Happiness. *Social Behavior and Personality*, 31, 8, 815-824.
- 47- Gannon, N. & Ranzijn, R. (2005). Does Emotional Intelligence Predict Unique Variance In Life Satisfaction Beyond IQ and Personality?. *Personality and Individual Differences*, 38, 1353-1364.
- 48- Gardner, H. (1983). *Multiple Intelligence*. New York, Basic books.
- 49- Gardner, L. & Stough, C. (2002). Examining the Relationship between Leadership and Emotional Intelligence in Senior Level Managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 23, 2, 68-78
- 50- Garnefski, N.; Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative Life Events, Cognitive Emotion Regulation and Emotional Problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- 51- Gilligan, T. & Huebner, S. (2002). Multidimensional Life Satisfaction Reports of Adolescents: A Multitrait-Multimethod Study. *Personality and Individual Differences*, 32, 1149-1155.
- 52- Gilman, R.; Ashby, J.; Sverko, D.; Florell, D. & Varjas, K. (2005). The Relationship between Perfectionism and Multidimensional Life Satisfaction among Croatian and American Youth. *Personality and Individual Differences*, 39, 155-166

- 53- Gohm, C.; Corser, G. & Dalsky, D. (2005). Emotional Intelligence Under Stress: Useful, Unnecessary, or Irrelevant?. *Personality and Individual Differences*, 39, 1017-1028.
- 54- Goldberg, J. & Harrow, M. (2005). Subjective Life Satisfaction and Objective Functional Outcome in Bipolar and Unipolar Mood Disorders: A Longitudinal Analysis. *Journal of Affective Disorders*, 89, 79-89.
- 55- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York, A Bantam Book.
- 56- Greenspoon, P. & Saklofske, D. (1998). Confirmatory Factor Analysis of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Personality and Individual Differences*, 25, 965-971.
- 57- Hemmati, T.; Mills, J. & Kroner, D. (2004). The Validity of the Bar-On Emotional Intelligence Quotient in an Offender Population. *Personality and Individual Differences*, 37, 695-706.
- 58- Hipp, J.; Bauer, D. & Bollen, K. (2005): Conducting Tetrad Tests of Model Fit and Contrasts of Tetrad-Nested Models: A New SAS Macro. *Structural Equation Modeling*, 12; 1, 76-93.
- 59- Huebner, E. (1994). Preliminary Development and Validation of a Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children. *Psychological Assessment*, 5, 149-158.
- 60- Janse, A.; Uiterwaal, C.; Gemke, R.; Kimpen, J. & Sinnema, G. (2005). A Difference in Perception of Quality of Life in Chronically Ill Children was Found between Parents and Pediatricians. *Journal of Clinical Epidemiology*, 58, 495-502.
- 61- Jirojanakul, P.; Skevington, S. & Hudson, J. (2003): Predicting Young Children's Quality of Life. *Social Science & Medicine*, 57, 1277-1288.
- 62- Jolliffe, D. & Farrington, D. (2004). Empathy and Offending: A Systematic Review and Meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 441-476.
- 63- Lam, L. T. & Kirby, S.L. (2002). Is Emotional Intelligence An Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance. *The Journal of Social Psychology*, 142, 1, 133-143.

- 64-Landy, F. (2005). Some Historical and Scientific Issues Related to Research on Emotional Intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 411-424.
- 65- Lei, M. & Lomax, R. (2005): The Effect of Varying Degrees of Nonnormality in Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling*, 12, 1, 1-27.
- 66- Leible, T. & Snell Jr., W. (2004). Borderline Personality Disorder and Multiple Aspects of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 37, 393-404.
- 67- Lemerise, E.; Gregory, D. & Fredstrom, B. (2005). The Influence of Provocateurs' Emotion Displays on the Social Information Processing of Children Varying in Social Adjustment and Age. *Journal of Experimental Child Psychology*. 90, 344-366.
- 68- Lengua, L. (2003). Associations among Emotionality, Self-Regulation, Adjustment Problems, and Positive Adjustment in Middle Childhood. *Applied Developmental Psychology*, 24, 595-618.
- 69- Lopes, P.; Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality, and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- 70- Lopes, P.; Brackett, M.; Nezlek, J.; Schütz, A.; Sellin, I. & Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 8, 1018-1034.
- 71- Lucia, R.; Gesten, E.; Rendina-Gobioff, G.; Epstein, M.; Kaufmann, D.; Salcedo, O. & Gadd, R. (2000). Children's School Adjustment: A Developmental Transactional Systems Perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 4, 429-446.
- 72- Lutz, M.; Fantuzzo, J. & McDermott, P. (2002). Multidimensional Assessment of Emotional and Behavioral Adjustment Problems of Low-Income Preschool Children: Development and Initial Validation. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 338-355.

- 73- Lyons, J. & Schneider, T. (2005). The Influence of Emotional Intelligence on Performance. *Personality and Individual Differences*, 39, 693-703.
- 74- Mayer, J. & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the Identification of Emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- 75- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. (Pp. 3-31), New York, Basic Books.
- 76- Mayer, J. & Beltz, C. (1998). Socialization, Society's "Emotional Contract", and Emotional Intelligence. *Psychological Inquiry*, 9, 300-303.
- 77- Mayer, J. (2000). Emotion, Intelligence, Emotional Intelligence. In J. P. Forgas (ed.), *The Handbook of Affect and Social Cognition*, (Pp. 410-431). Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- 78- Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R. Sternberg (ed.). *Handbook of Intelligence*, (Pp. 396-420), Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 79- Mayer, J.; Salovey, P.; Caruso, D. & Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotions*, 1, 3, 232-242.
- 80- Mayer, J.; Salovey, P.; Caruso, D. & Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 1, 97-105.
- 81- Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15, 3, 197-215.
- 82- Moon, (1996). Measuring Emotional Intelligence: A Case in Korea. Available at: <http://aped.snu.ac.kr/cyberedu/cyberedu1/eng/eng22-05.html>
- 83- Moriarty, N.; Stough, C.; Tidmarsh, P.; Eger, D. & Dennison, S. (2001). Deficits in Emotional Intelligence Underlying Adolescent Sex Offending. *Journal of Adolescence*, 24, 743-751.

- 84- Murray, C. & Malmgren, K. (2005). Implementing a Teacher-Student Relationship Program in a High-Poverty Urban School: Effects on Social, Emotional, and Academic Adjustment and Lessons Learned. *Journal of School Psychology*, 43, 137-152.
- 85- Nadalet, L.; Kohl, F.; Pringuey, D. & Berthier, F. (2005). Validation of a Subjective Quality of Life Questionnaire (S.QUA.LA) in Schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 76, 73- 81.
- 86- O'Connor, R. & Little, I. (2003). Revisiting the Predictive Validity of Emotional Intelligence: Self-Report Versus Ability-Based Measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.
- 87- Oishi, S.; Schimmack, U. & Colcombe, S. (2003). The Contextual and Systematic Nature of Life Satisfaction Judgments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 232-247.
- 88- Oord, E. & Rossem, R. (2002). Differences in First Graders' School Adjustment: the Role of Classroom Characteristics and Social Structure of the Group. *Journal of School Psychology*, 40, 5, 371 - 394.
- 89- Palmer, B.; Donaldson, C. & Stough, C. (2002). Emotional Intelligence and Life Satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100.
- 90- Palmer, B.; Manocha, R; Gignac, G. & Stough, C. (2003). Examining the Factor Structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian General Population Sample. *Personality and Individual Differences*, 35, 1191-1210.
- 91- Palmer, B.; Gignac, G.; Manochac, R. & Stough, C. (2004). A Psychometric Evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, 33, 3, 285-305.
- 92- Parker, J.; Taylor, G. & Bagby, M. (2001). The Relationship between Emotional Intelligence and Alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30, 107-115.
- 93- Parker, J.; Creque Sr, R.; Barnhart, D.; Harris, J.; Majeski, S.; Wood, L.; Bond, B. & Hogan, M. (2004). Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter?. *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.

- 94- Petrides, K. & Furnham, A. (2000). Gender Differences in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence. *Sex Roles*, 42, 5/6, 449-461.
- 95- Petrides, K. & Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioral Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- 96- Petrides, K.; Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- 97- Saklofske, D.; Austin, E. & Minski, P. (2003). Factor Structure and Validity of Trait Emotional Intelligence Measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.
- 98- Schutte, S.; Malouff, M.; Hall, E.; Haggerly, J.; Cooper, T. Golden, J. & Dornheim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 2, 167- 177.
- 99- Schutte, S; Malouff, M.; Bobik, C.; Coston T; Greeson, C.; Jedlicka A.; Rhodes, E.; Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence an Interpersonal Relations. *Journal of Social Psychology*, 141, 4, 523-536.
- 100- Schutte, S; Malouff, M; Simunek, M; McKenley, J.; Hollander, S. (2002). Characteristic Emotional Intelligence and Emotional Well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 6, 769-785.
- 101- Sjöberg, L. (2001). Emotional Intelligence and Life Adjustment a Validation Study. *Working Paper Series in Business Administration* No.8, Center for Economic Psychology Stockholm, School of Economics, Sweden.
- 102- Slobodskaya, H.; Safronova, M. & Windle, M. (2005). Personality, Temperament and Adolescent Adjustment in Modern Russia. *Personality and Individual Differences*, 39, 167-178.
- 103- Storksen, I.; Roysamb, E.; Moum, T. & Tambs, K. (2005). Adolescents with a Childhood Experience of Parental Divorce a Longitudinal Study of Mental Health and Adjustment. *Journal of Adolescence*, 28, 725-739.

- 104- Stubbe, J.; Posthuma, D.; Boomsma, D. & DeGeus, E. (2005). Heritability of Life Satisfaction in Adults: a Twin-Family Study. *Psychological Medicine*, 35, 1-8.
- 105- Svanberg-Miller, A. (2004). Gender Differences in Subjective Wellbeing: A Cross-Cultural Perspective. *Paper Presented at 6th Australian Conference on Quality of Life*, Deakin University, Australia, 25 November.
- 106- Tapia, L. (1998). A Study of the Relationships of the Emotional Intelligence Inventory Intelligence Tests. *Dissertation Abstracts International*, 59, 9A, 3421.
- 107- The WHOQOL Group (1998). The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Development and General Psychometric Properties. *Social Science and Medicine*, 46, 12, 1569-1585.
- 108- The WHOQOL Group (2003). Initial Steps to Developing the World Health Organization's Quality of Life Instrument (WHOQOL) Module for International Assessment in HIV/AIDS. *Aids Care*, 15, 3, 347-357.
- 109- Trinidad, D.; Unger, J.; Chou, C. & Johnson, A. (2004). The Protective Association of Emotional Intelligence with Psychosocial Smoking Risk Factors for Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36, 945-954.
- 110- Van Rooy, D.; Alonso, A. & Viswesvaran, C. (2005). Group Differences in Emotional Intelligence Scores: Theoretical and Practical Implications. *Personality and Individual Differences*, 38, 689-700.
- 111- Warwick, J. & Nettelbeck, T. (2004). Emotional Intelligence Is?. *Personality and Individual Differences*, 37, 1091-1100.
- 112- Woitaszewski, A. (2001). The Contribution of Emotional Intelligence to the Social and Academic Success of Gifted Adolescents . Unpublished Ph.D.Thesis, University of Ball State, Available at: www.lib.umi.com/dissertation.
- 113- Wong, C. & Law, K. (2002). The Effects of Leader and Follower Emotional Intelligence on Performance and Attitude: An Exploratory Study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

- 114- Yoo, S.; Matsumoto, D. & Le Roux, J. (2006). The Influence of Emotion Recognition and Emotion Regulation on Intercultural Adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 3, 345-363.
- 115- Zee, K. Thijs, M & Schakel, L. (2002). The Relationship of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.